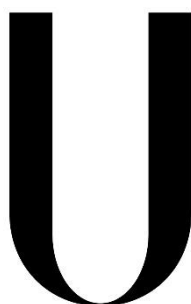


**UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**LISBOA**

---

**UNIVERSIDADE  
DE LISBOA**

**PARA UMA AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA:  
ANÁLISE DA SITUAÇÃO EM TRÊS PAÍSES**

**ISABEL DA CONCEIÇÃO MATEUS SEBASTIÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ÁREA DE ESPECIALIDADE-AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO ORIENTADA PELO PROFESSOR DOUTOR  
DOMINGOS FERNANDES**

**2019**

## **Agradecimentos**

Neste momento sinto o dever moral de exprimir os meus sinceros agradecimentos e o devido reconhecimento a todos aqueles que me apoiaram e incentivaram a prosseguir com esta caminhada até à meta final - mesmo quando a vontade interior me impelia à desistência.

Em primeiro lugar, um agradecimento especial ao meu orientador Professor Doutor Domingos Fernandes pela oportunidade, pela sua imprescindível ajuda em todos os momentos na execução desta dissertação. Agradeço as críticas construtivas e sugestões que foram muito importantes para o desenvolvimento do meu trabalho.

Agradeço igualmente aos Doutores António Miguel André e Laurindo Vieira por todo auxílio e motivação em momentos tão difíceis deste percurso.

Um agradecimento muito especial à Doutora Olga Maria Pinto dos Santos, por toda motivação, ajuda e disponibilidade, tendo sido incansável em toda esta trajetória, garantindo o necessário acompanhamento profissional e até mesmo pessoal, não permitindo que desistisse, sempre que faltasse o ânimo e a vontade de seguir em frente.

Agradeço ao amigo de todos os momentos, o meu colega Vasco Carvalho, pelo apoio incondicional e por toda amizade, sendo sempre, uma fonte de força e motivação.

Ao António Ramos, pela motivação, disponibilidade e apoio incondicional, não permitindo que eu desistisse no momento mais difícil que foi de conclusão deste trabalho.

Finalmente, agradeço de forma muito especial ao meu filho, à minha família e aos meus amigos, pelo apoio, incentivo e por todas as palavras de força.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta dissertação, o meu muito obrigada.

## **Resumo**

A importância da discussão sobre a qualidade do desempenho das instituições de ensino superior, é uma questão recorrente por parte de todos os atores inerentes ao processo de avaliação.

Atualmente, mais do que uma preocupação, a qualidade é uma necessidade, tida como forma de serem ultrapassados boa parte dos desafios impostos pelas sociedades modernas.

As instituições de ensino superior, devem ter como prioridade um modelo de organização com padrões de qualidade, considerando para o efeito a avaliação como uma estratégia essencial com vista ao sucesso e sobrevivência das mesmas num ambiente que se apresente bastante competitivo.

No caso particular de Angola, a expansão do ensino superior não foi acompanhada da institucionalização de um sistema de avaliação e regulação do seu desempenho, no sentido de salvaguardar a qualidade das instituições de ensino superior.

Esta pesquisa teve como principal propósito dar contributos para o sistema de avaliação do ensino superior em Angola, com vista à institucionalização de um sistema credível de avaliação da qualidade das instituições de nível superior.

Para o efeito e por intermédio de uma pesquisa bibliográfica, foram analisados os sistemas de avaliação do Brasil, Espanha e Portugal, no qual foram identificados os objetos privilegiados de avaliação, sua natureza, propósitos, participação das instituições de ensino superior no processo de avaliação, bem como suas consequências e resultados.

Nesta conformidade, foi possível concluir, que Angola deverá adotar padrões de referência internacional, por via da criação de mecanismos que conduzam à efetiva qualidade e melhoria contínua das instituições e que tenha uma base devidamente estruturada, que deverá ser implementada de forma faseada, atendendo a questões inerentes à qualidade de ensino/aprendizagem, qualidade do corpo docente, investigação científica, laboratórios, bibliotecas, qualidade das infraestruturas, eficiência administrativa, entre outros.

**Palavras-chave:** Avaliação; qualidade; instituição de ensino superior; sistema de avaliação.

## **Abstract**

The importance of the discussion on the quality of performance of higher education institutions is a recurrent issue on the part of all the actors involved in the evaluation process.

Today, more than a concern, quality is a necessity, taken as a way of overcoming many of the challenges imposed by modern societies.

Higher education institutions should prioritize an organization model with quality standards, considering evaluation as an essential strategy for their success and survival in an environment that is very competitive.

In the particular case of Angola, the expansion of higher education was not accompanied by the institutionalization of a system of evaluation and regulation of its performance, in the sense of safeguarding the quality of higher education institutions.

This research had as main purpose to contribute to the system of evaluation of higher education in Angola, with a view to the institutionalization of a credible system of evaluation of the quality of higher-level institutions.

For this purpose and through a bibliographical research, the evaluation systems of Brazil, Spain and Portugal were analyzed, in which the privileged objects of evaluation were identified, their nature, purposes, participation of higher education institutions in the evaluation process, as well as its.

Accordingly, it was possible to conclude that Angola should adopt international benchmarks, through the creation of mechanisms that lead to the effective quality and continuous improvement of institutions and that have a properly structured basis, which should be implemented in a phased manner, taking into account quality of faculty, scientific research, laboratories, libraries, quality of infrastructures, administrative efficiency, among others.

**Keywords:** Evaluation; quality; higher education institution; evaluation system.

## ÍNDICE

<b>ÍNDICE DE QUADROS.....</b>	<b>VII</b>
<b>ÍNDICE DE SIGLAS .....</b>	<b>VIII</b>
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>1</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
Enquadramento da Investigação .....	3
Problema da Investigação.....	6
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>8</b>
<b>Revisão de Literatura .....</b>	<b>8</b>
Considerações acerca do domínio da avaliação .....	8
Avaliação e Qualidade .....	14
Avaliação da Qualidade das Instituições de Ensino Superior .....	20
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>24</b>
<b>Sistema de Ensino em Angola.....</b>	<b>24</b>
O Processo de Educação em Angola.....	24
O Ensino Superior em Angola .....	26
Avaliação e Acreditação do Ensino Superior em Angola .....	28
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>30</b>
<b>Metodologia .....</b>	<b>30</b>
<b>CAPÍTULO V.....</b>	<b>34</b>
<b>Para uma análise e discussão dos Sistemas de avaliação.....</b>	<b>34</b>
O sistema de avaliação do ensino superior no Brasil .....	35
O sistema de avaliação do ensino superior em Espanha.....	38
O sistema de avaliação do ensino superior em Portugal.....	41
Síntese dos sistemas de Avaliação do Ensino Superior Analisados .....	43
Objetos privilegiados de avaliação, utilizados pelas IES .....	44
Natureza e Principais propósitos da Avaliação .....	45

Participação das IES e demais intervenientes no processo de Avaliação .....	46
Consequências e resultados da avaliação .....	47
<b>CAPÍTULO VI .....</b>	<b>48</b>
<b>Conclusões e Recomendações .....</b>	<b>48</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>50</b>

## **Índice de quadros**

<b>Quadro 1</b> - Associação das dimensões da qualidade (DEMO; SANDER) aos critérios de avaliação da qualidade (SANDER) .....	18
<b>Quadro 2</b> - Associação dos atributos da qualidade (SCRIVEN) às dimensões da qualidade (DEMO; SANDER) aos critérios de avaliação da qualidade (SANDER).....	19

## ÍNDICE DE SIGLAS

**A3ES** – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

**ACG** – Avaliação de Cursos de Graduação

**ANECA** – Agência Nacional de Avaliação da Qualidade e Acreditação

**AVALIES** – Avaliação de Instituições de Ensino Superior

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CIS** – Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais

**CNAVES** – Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior

**CPA** – Comissão Própria de Avaliação

**CPLP** – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

**CRUP** – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas

**ENADE** – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

**ENFQ** - Estratégia Nacional de Formação de Quadros

**ENQA** – European Association for Quality Assurance in Higher Education

**EQAR** – Sistema Europeu de Garantia da Qualidade do Ensino Superior

**FUP** – Fundação das Universidades Portuguesas

**IES** – Instituição de Ensino Superior

**INAAREES** – Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema de Educação

**MEC** – Ministério da Educação e cultura



**NGRSES** – Normas Gerais Reguladoras do Subsistema do Ensino Superior

**OCDE** – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico

**SEES** – Secretaria de Estado do Ensino Superior

**SINAES** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

**UAN** – Universidade Agostinho Neto

**UCAN** – Universidade Católica de Angola

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

**UNIA** – Universidade Independente de Angola

**UNPIAGET** – Universidade Jean Piaget

**ULA** – Universidade Lusíada de Angola

**UPRA** – Universidade Privada de Angola

**PNFQ** – Plano Nacional de Formação de Quadros

## **Capítulo I**

### **Introdução**

Os sistemas educativos contemporâneos debatem-se com desafios, dilemas e mesmo com contradições que, provavelmente, nunca tinham sido experimentados antes. A democratização efetiva da educação, garantindo uma formação de qualidade para todos e para cada um dos estudantes, a autonomia real das escolas, a diversificação e a flexibilidade dos currículos, o alargamento da escolaridade obrigatória ou a integração das novas tecnologias educativas nas práticas escolares são alguns dos problemas vividos e sentidos pelos sistemas educativos do nosso tempo (Fernades, 2006).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2000), de acordo com os seus propósitos, tem desenvolvido um esforço permanente, cujo objetivo é o de colocar em debate público as suas ideias e os seus principais compromissos, tanto no campo da educação, como nos da ciência, tecnologia, cultura e comunicação. A educação deve ter como um dos seus principais objetivos o pleno desenvolvimento das pessoas e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

De acordo com Werthein & Cunha (2005), a educação deve promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e os grupos religiosos e raciais, bem como o desenvolvimento de uma cultura de paz, por meio de um amplo acesso ao conhecimento, o que apenas poderá ser atingido por via de um processo educacional que valorize o indivíduo no seu todo. Contudo, os mesmos autores defendem que a educação não pode ser vista apenas como estratégia de solução única e definitiva para o desenvolvimento das sociedades, mas sim contribuir para que se possa compreender a complexidade dos fenómenos mundiais que estão em curso, facilitando uma compreensão dos acontecimentos para além da visão simplista que é muitas vezes transmitida pelos meios de comunicação social. Assim, o ideal seria que a educação ajudasse cada indivíduo a tornar-se um cidadão melhor preparado, de forma a poder fazer frente as mudanças rápidas e constantes da sociedade.

A Educação em sentido formal, é definida como todo o processo contínuo de formação de ensino-aprendizagem, prevista no currículo dos estabelecimentos oficializados de ensino, sejam eles públicos ou privados.

Na visão de René Hubert (1957), a educação é um conjunto de ações e de influências, exercidas de forma voluntária, normalmente envolvendo um ser humano adulto mais experiente e com mais conhecimentos e competências e uma ou mais crianças ou jovens. Nesse sentido, as ações têm como objetivo atingir um propósito determinado no indivíduo a ser educado, para

que ele se possa integrar plenamente nos contextos a nível social, económico, cultural e políticos da sociedade em que está inserido.

Para a UNESCO (2007), a educação não se limita apenas a desenvolver capacidades científicas e técnicas, mas reforça igualmente a motivação, a justificação e o apoio social às pessoas que os buscam e os aplicam. Nessa senda, o acompanhamento da educação, por intermédio da avaliação, poderá possibilitar o seu desenvolvimento sustentável desde que seja concebida e praticada como um processo para a tomada de decisões que tenham em conta o futuro da economia, a ecologia e a equidade de todas as comunidades. No entanto,

“não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem. [...] começemos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se submete o processo de educação” (Freire, 1979).

Assim, pode-se inferir que a educação é fundamental para a transformação do indivíduo, sendo portanto, um processo muitas vezes diversificado, de promover e desenvolver nas novas gerações capacidades para solucionar as mais variadas situações que possam surgir.

López, Thomas & Wang (1998), defendem que a educação em todos os níveis é praticamente uma condição necessária ao bom desempenho económico de um país, mesmo não sendo condição suficiente para tal. Outra conclusão a que chegam é que a distribuição da educação também importa: países em que tal distribuição é iníqua tendem a ter rendas *per capita* menores.

O elemento básico de educação em geral é o trabalho, princípio humano que permite gerar as condições materiais de existência e que ocorre como parte das relações sociais da humanidade. Assim sendo, é colocado aos homens um desafio, que é o do desenvolvimento da sociedade, que passa necessariamente por obter melhores níveis de escolaridade, associado à qualidade da educação para que, deste modo, o indivíduo esteja devidamente capacitado e possa fazer uma análise crítica aprofundada da sua realidade (André, 2017).

Importa referir que, para o cumprimento de tal desiderato, os governos têm cada vez mais como preocupação, avaliar o desempenho das instituições educativas, tornando este processo num dos mais importantes contributos para a transformação e melhoria da educação e da formação.

## **Enquadramento da Investigação**

Ao longo dos tempos, o ensino superior tem vivido momentos únicos no respeitante ao seu contexto económico, histórico e social. Com os já conhecidos desafios em termos de qualidade relativamente ao ensino, investigação e atividades de extensão, novos desafios se apresentam, fruto das rápidas mudanças ligadas ao processo de globalização.

O sistema de ensino superior, um pouco por todo o mundo, tem desenvolvido esforços para responder aos desafios da evolução e das necessidades das sociedades bem como de situações emergentes. Assim, temos assistido a um processo de mudanças profundas, configurando novas formas de organização em todos os domínios da vida social e à reinvenção dos sistemas educativos, na integração e convergência da realidade, das novas necessidades educativas e dimensões do ensino e da aprendizagem, que têm conduzido a novas conceptualizações e modelos organizacionais do ensino superior (Miranda, 2007).

Entretanto, as práticas de avaliação têm contribuído para impulsionar transformações que têm sido levadas a cabo na área da educação, num contexto de globalização e internacionalização do ensino superior. Na verdade, os governantes e políticos em geral vêm atribuindo à avaliação um papel importante na reforma dos sistemas educativos considerando-a muitas vezes como um instrumento de legitimidade de poder e um processo eficaz, capaz de auxiliar a organizar as reformas que se pretendem concretizar no domínio da educação (Novaes, 2002).

Os sistemas de ensino superior e, em particular, as Instituições de Ensino Superior (IES), precisam de criar mecanismos apropriados para lidar com os desafios que se apresentam cada vez mais complexos, uma vez que o Ensino Superior visa a formação de quadros altamente qualificados para os diferentes ramos de atividade económica, social e política dos países, tendo, por isso, de lhes assegurar uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana.

A procura por um ensino superior de qualidade, tem crescido de forma bastante acelerada e tem sido impulsionada por fatores demográficos e sociais. Além disso, tem-se debruçado sobre o perfil de uma formação de qualidade no que diz respeito ao domínio do conhecimento e da sua aplicabilidade para solucionar problemas concretos.

Constitui ainda um propósito do ensino superior, realizar a formação em estreita ligação com a investigação científica, orientada para a solução dos problemas postos em cada momento pelo desenvolvimento dos países e inseridas no processo dos progressos da ciência, da técnica e da tecnologia, preparar e assegurar o exercício da reflexão crítica e da participação na produção, promover a pesquisa e a divulgação dos resultados para o enriquecimento e o desenvolvimento multifacetado das nações. A democratização do acesso ao ensino superior é

uma conquista recente e importante, embora ainda incompleta em alguns países. Este processo, desencadeou o crescimento do número de IES, do corpo docente e modificou o perfil dos estudantes que frequentam esse nível de ensino.

Dias Sobrinho (2008), sustenta que a finalidade central do ensino superior, ainda que não de forma exclusiva, é a formação do indivíduo, para que possa estar convenientemente preparado para enfrentar os desafios da vida em sociedade. Na verdade, entre as diversas atribuições que são da competência do ensino superior, uma das mais importantes é a de formar os indivíduos para uma existência social mais digna, solidária, justa, material e psicologicamente mais elevada.

Angola, vive atualmente uma realidade caracterizada por um crescimento económico que não tem sido acompanhado pelo correspondente aumento da qualidade da mão-de-obra, de técnicos e quadros, nos vários sectores da vida nacional. Tal realidade deve-se, entre outros fatores, a diversas fragilidades como a qualificação do corpo docente e a qualidade do ensino e da formação.

A avaliação pode ter um importante papel na identificação e regulação das dificuldades. Consequentemente, o surgimento de uma grande quantidade de IES tem de ser acompanhado e ser alvo de avaliação. Mendes e Silva (2012) argumentam que nos últimos anos, tem sido questionada a qualidade do ensino superior em Angola, pelo que tem sido crescente a preocupação por parte do Estado em melhorar a qualidade deste subsistema de ensino. Daí a necessidade de avaliação institucional, como mecanismo para a regulação do ensino superior no seu todo em busca da tão desejada qualidade.

De acordo com André (2017), o país precisa de quadros formados com qualidade e rigor para poderem contribuir para o seu desenvolvimento e enfrentar os vários desafios que normalmente surgem na vida em sociedade. Este desafio colocado pelo autor, implica necessariamente ter um ensino superior que se consiga materializar nos diversos domínios do desenvolvimento dos cidadãos, ou seja, por via de uma formação de qualidade, nas vertentes de ensino, pesquisa e extensão.

Concretamente no domínio da avaliação, não existe em Angola, legislação específica para o efeito, contando apenas com um número irrisório de especialistas e trabalhos publicados a respeito, o que contrasta com a quantidade de IES que o País possui.

As “Linhas Mestras para a melhoria da gestão do subsistema do Ensino Superior” da então Secretaria de Estado para o Ensino Superior (SEES, 2005), salienta a preocupação com a qualidade e a sua conformação num sistema que articule a avaliação interna e externa. A alínea x) do referido documento, expressa e aponta a necessidade de:

“adotar um sistema de avaliação (interna e externa) da qualidade das instituições de ensino superior articulada com sistemas específicos de avaliação da qualidade de cada instituição de ensino, visando todos os dispositivos educativos como a finalidade da instituição, os perfis de saída, os currículos, o corpo docente, o corpo discente, os recursos financeiros, os recursos humanos, o processo de ensino-aprendizagem, a investigação científica, a organização e gestão, etc” (p. 25).

A questão referente à garantia da qualidade é ainda focada nas designadas Normas Gerais Reguladoras do Subsistema do Ensino Superior (NGRSES), como atribuições do Estado, visto que este último deve assegurar as condições que visam garantir um elevado nível de qualidade nos mais variados domínios das instituições de ensino superior, isto é, a nível pedagógico, científico, tecnológico e cultural das mesmas (Decreto 90/09, de 15 de Dezembro).

As preocupações com a qualidade do ensino superior em Angola têm vindo a ganhar grande relevância, sendo uma das prioridades do Governo, expressa em normativos que espelham a intenção de se implementar um sistema de avaliação do ensino superior, a ser operacionalizado, por um lado, pelas estruturas integradas no órgão da tutela, o Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia, por via do Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior (INAAREES) e, por outro, pelas próprias IES.

A par disso, em abril de 2017, foi constituída uma comissão técnica (Despacho nº 191/2017 de 27 de Abril), para elaborar uma proposta de diploma legal que aprove o documento designado como *Sistema Nacional de Garantia de Qualidade do Subsistema do Ensino Superior*. Contudo, até ao momento, a proposta em referência não mereceu aprovação por parte dos órgãos competentes.

Angola tem priorizado cada vez mais a estabilidade social, a promoção e a valorização dos recursos humanos nacionais. Com base neste pressuposto e tendo em conta a formação e capacitação de quadros, foi elaborado o Plano Nacional de Formação de Quadros, que consiste num conjunto de orientações do Governo, que decorre da Estratégia Nacional de Formação de Quadros (ENFQ), para a qualificação de quadros nacionais, em particular nos domínios da educação onde se verifica uma maior carência de quadros qualificados, conduzindo assim a uma transformação da pirâmide de recursos humanos (ANGOLA, PNFAQ, 2013).

Assim sendo, cada instituição precisa discutir e definir com o coletivo de profissionais, o que entendem como sendo o seu papel, qual a sua conceção de sociedade, de pessoa, de educação e, conseqüentemente, de avaliação. A transformação social com o propósito de formar

uma sociedade, passa pelo nível de consciência, de ação ética, a ser desenvolvido de forma sólida nas instituições de ensino superior.

Tal como afirma Dias Sobrinho (2008), o ensino superior não pode ser visto apenas como um simples meio de capacitação técnica para dar solução urgente às exigências do mercado, nem de adesão a um mercado de pendor essencialmente económico. Deve sim debruçar-se sobre a formação de profissionais altamente qualificados, tanto a nível técnico como operacional, que tenham um elevado sentido ético, autonomia moral e consciência de que o conhecimento e a técnica são bens públicos que devem ser postos ao serviço do desenvolvimento social e económico das sociedades.

### **Problema da Investigação**

Com base nas considerações atrás referidas, torna-se imperiosa a institucionalização de um sistema credível de avaliação da qualidade do desempenho das IES angolanas, de acordo com as suas especificidades, conjugando as componentes de avaliação interna e externa, com base numa análise minuciosa de alguns sistemas de avaliação internacionais reconhecidos.

Considerando este problema, o propósito fundamental deste trabalho é descrever, analisar, interpretar e comparar sistemas internacionais de avaliação de IES, identificando possíveis pontos convergentes e divergentes entre eles, principalmente em relação às características de universalidade e especificidade das práticas avaliativas.

Desta forma, procura-se criar um referencial que, de algum modo, possa orientar o desenvolvimento de um sistema de avaliação das IES em Angola, com base em padrões internacionais, que privilegiem a contextualização, em conformidade com a realidade e condições específicas das mesmas.

Nestas condições, a presente investigação foi orientada pelas seguintes questões:

- Quais os objetos privilegiados de avaliação, utilizados pelas Instituições de Ensino Superior?
- Qual a natureza e os principais propósitos da avaliação nos sistemas em vigor nos países em vigor nos países analisados?
- De que forma as Instituições de Ensino Superior e demais intervenientes participam no processo de avaliação?
- Quais as consequências/resultados da avaliação realizada em cada um dos países?

Assim, o problema e as questões de investigação deste estudo resultaram da necessidade de compreender de que forma é que poderá ser realizado o processo de avaliação da qualidade das IES angolanas.

Tal como afirma André (2017), importa realçar que:

“os grandes desafios da educação superior estão relacionados a inúmeras questões, tais como: a ampliação do acesso e maior equidade nas condições de acesso; formação com qualidade; diversificação da oferta de cursos e níveis de formação; qualificação dos profissionais docentes; garantia de financiamento, especialmente para o setor público; empregabilidade dos formandos e egressos; relevância social dos programas oferecidos; e estímulo à pesquisa científica e tecnológica” (p.16).

Afonso (2000) reforça esta posição, afirmando que no contexto internacional, a avaliação passa a ter um papel fundamental como recurso imprescindível para que os diversos países possam conhecer e governar a educação em seu território e, ao mesmo tempo, integrar uma densa rede de organizações e regimes internacionais.



## **Capítulo II**

### **Revisão de Literatura**

#### **Considerações acerca do domínio da avaliação**

A avaliação é um processo de suma importância nos processos de tomada de decisão de qualquer área de atuação da nossa vida. É uma prática presente no dia a dia das pessoas e da sociedade, contribuindo desta forma para a resolução de problemas nas suas mais variadas vertentes.

A discussão do conceito de avaliação, suscita a utilização de diferentes perspectivas baseadas em concepções, ideologias, visões do mundo e da educação dos respectivos autores.

Fernandes (2010), entende a avaliação como “uma prática social que pode contribuir para caracterizar, compreender, divulgar e ajudar a resolver uma grande variedade de problemas que afetam as sociedades contemporâneas” (p.15).

Na perspectiva de Kraemer (2006), a avaliação significa analisar o valor ou o mérito do objeto em pesquisa, considerando que no processo estejam associados os atos de avaliar e o de medir.

Para Fernandes (2013), a avaliação é um domínio fundamental do conhecimento, uma vez que, por seu intermédio, é possível formular juízos acerca de uma diversidade de objetos ou entes, nomeadamente nas áreas sociais, no sentido de as melhorar e de sobre elas se tomarem melhores decisões. De forma mais ou menos explícita, mais ou menos formal, a avaliação está efetivamente presente em todos os domínios académicos, em todas as áreas da atividade humana, devendo garantir a todos e a cada um dos cidadãos que os bens e serviços de que necessitam são de qualidade e não põem em causa os seus legítimos interesses ou mesmo a sua saúde e segurança.

Além de tudo, a avaliação deve ser um processo dinâmico que se inscreve no movimento de todos os outros processos educacionais, especialmente aqueles que são abertos à vida social e com carácter prospectivo. Deve refletir e ter em conta processos, contextos, produtos, estruturas, causalidades e metas, questionando significados e resultados das ideias e das ações pedagógicas, dos valores das práticas e das políticas educativas e dos seus efeitos na formação dos cidadãos e da sociedade, com vista a realizar transformações, determinantes ao progresso e à evolução da humanidade (Dias Sobrinho, 2008).

O autor sustenta ainda, que a avaliação não se restringe apenas a um processo de compreensão do que se apresenta complexo, mas traduz-se também num processo de intervenção direta sobre as decisões, tanto nos níveis mais restritos e internos, como em termos

de políticas públicas e de sistema. Neste âmbito, a avaliação pode ser entendida como um processo baseado na recolha de informações que permitem formular juízos acerca da realidade, permitindo a sua melhoria e/ou a sua regulação.

Fernandes (2010), sustenta que:

“Como prática social a avaliação não pode contornar questões sociais, políticas e éticas, assim como questões relativas aos potenciais utilizadores, à sua utilização e à participação dos intervenientes (e.g., as questões de voz, dos significados, das práticas). Isto significa que a avaliação tem que se orientar por princípios que lhe confirmem rigor, utilidade, significado e relevância social. Formular juízos acerca do valor e do mérito de um dado ente tem que resultar de um complexo, difícil, rigoroso e diversificado processo de recolha de informação e não de meras opiniões impressionistas, convicções ou percepções, que poderão ser necessárias e até bem-vindas, mas que, em si mesmas, serão sempre insuficientes. dado programa de educação e de formação numa comunidade”(p. 16).

Os processos avaliativos são partes integrantes do nosso quotidiano, sobretudo como auxílio nas decisões a serem tomadas. Como domínio científico, a avaliação é uma prática social cada vez mais indispensável para uma melhor caracterização, compreensão na divulgação dos mais variados problemas que hoje afetam as sociedades, como a qualidade da educação e do ensino, a prestação de cuidados de saúde, a distribuição de recursos e a pobreza (Fernandes, 2008).

Nesta conformidade, os propósitos que se pretendem alcançar através de um estudo de avaliação, determinam em grande medida, a forma como se planifica, como se desenvolve o processo de recolha de informação, bem como são divulgados os dados constantes do relatório.

A avaliação tal como hoje é entendida, não se resume somente em medir, mas sim analisar, comparar e ainda caracterizar. É também uma exigente prática social e, por esta razão, é necessário que se proceda à necessária distinção entre as avaliações feitas de forma natural, daquelas que nos exigem algum critério, baseadas em estudos científicos, ou seja, abordagens propositadas, rigorosas, sistemáticas e tão independentes e imparciais quanto possível (Fernandes, 2013).

O primeiro caso refere-se à avaliação informal ou tácita, ou seja, aquela que nos permite, ajustar ou regular as nossas ações e decisões numa variedade de situações pessoais e profissionais. Já no segundo caso, o da avaliação formal, esta identifica, os critérios utilizados, diversifica e menciona as fontes de dados utilizadas.

Com o auxílio da avaliação feita no dia-a-dia podem ser solucionadas questões de diversa natureza. Este modo de avaliar pode ser designado de avaliação informal. Scriven (1994) dá alguns exemplos da avaliação como prática social muito antiga e ilustra como a avaliação fazia e faz parte do desenvolvimento humano. Apesar disso, esta forma de avaliar demonstra-se insuficiente e até inadequada por ser influenciada pelas experiências, expectativas ou saberes individuais das pessoas, sendo por isso um tipo de avaliação de pendor mais subjetivo (Fernandes, 2013). Para este autor, uma avaliação mais formal pode tornar o conhecimento gerado pela avaliação informal mais explícito e mais fundamentado. É o tipo de avaliação em que normalmente é feito o “uso sistemático de informações e critérios acurados para atribuir valores e justificar juízos de valor” (Worthen, Sanders & Fitzpatrick, 2004, pp. 60-61).

A avaliação informal e a formal diferem sobretudo pelo fato desta última ser alicerçada por uma ou mais abordagens teóricas (Fernandes, 2013). Contudo, é importante destacar que apesar desta carga científica, a avaliação formal, por vezes, poderá refletir aspectos informais e intuitivos, podendo ambas relacionarem-se de diferentes formas. Em primeira instância, não obedecem necessariamente a uma hierarquia, questionam-se, geram *inputs* para ambas, na perspectiva de desenvolverem cada vez mais conhecimento (Stake, 2006), citado em (Fernandes, 2013).

A avaliação deve, portanto, orientar-se por questões éticas e aferir, por um lado, a utilidade e a viabilidade da sua concretização e, por outro, ter em conta os seus impactos ou as suas consequências nos seus diferentes contextos, de forma a promover a igualdade de oportunidades. Portanto, deverá a avaliação contribuir positivamente para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e das sociedades.

É importante discernir as várias abordagens, perspectivas e teorias de avaliação, para que melhor se compreenda a sua articulação, bem como todo o processo decorrente das práticas avaliativas, para que a avaliação seja feita com rigor, tenha significado, utilidade e relevância social. Sustentamos esta afirmação, com base em Fernandes (2014), no qual se afirma que qualquer discussão acerca da avaliação como disciplina e como domínio do conhecimento, deverá ter em consideração, questões epistemológicas, ontológicas e metodológicas que lhe são subjacentes e que certamente estão na base da existência de uma diversidade de perspectivas e de abordagens como, por exemplo, as que foram definidas por Stufflebeam (2000), citado em (Fernandes, 2014).

“é importante realçar aspetos como: a) o agrupamento das abordagens com base no que parece ser o seu principal propósito; b) a identificação de abordagens que, em rigor, não podem ser consideradas avaliações; c) a identificação de abordagens cujo primeiro propósito é formular juízos acerca do mérito e do valor do objeto de avaliação; d) o reconhecimento inequívoco de que há abordagens de avaliação cujos propósitos estão claramente orientados por agendas de índole social e política; e) o reconhecimento da necessidade e do real valor das chamadas abordagens orientadas pela agenda social; e f) a importância das finalidades e propósitos das avaliações na determinação da abordagem ou abordagens a utilizar” (p. 24).

Na mesma linha de pensamento, Fernandes (2014), afirma ainda que a lógica clássica de avaliação e de produção de conhecimentos desenvolve-se através da

“definição de critérios; estabelecimento de standards ou normas de consecução dos critérios; definição de um processo de medida; e formulação de um juízo acerca do valor e do mérito do objeto avaliado através da análise feita aos resultados obtidos na etapa anterior. Tratando-se de uma lógica baseada em critérios. Assim, nas avaliações baseadas no pensamento criterial predominam os chamados métodos quantitativos e, por natureza, a participação dos diversos intervenientes e, em particular, dos avaliados é, em regra, bastante limitada.

As abordagens mais baseadas em racionalidades positivistas, racionalistas e empírico-analíticas, debruçam-se sobre a investigação que dá ênfase ao determinismo, a racionalidade, a impessoalidade e a previsão. Apoia-se na objetividade da realidade a avaliar e em que a validade do conhecimento depende da forma como se processa a observação, ou seja, diferentes observadores perante os mesmos dados devem chegar às mesmas conclusões” (p.4).

Fernandes (2014), conclui que,

“relativamente a estas duas classes de abordagens, a avaliação baseada em critérios e a avaliação baseada nas práticas e/ou na experiência pessoal, seria eventualmente limitador considerá-las inconciliáveis e dicotómicas. É certo que os fundamentos de uma e de outra pressupõem diferentes epistemologias, diferentes lógicas de produção de conhecimento, mas também é certo que muito dificilmente poderemos produzir boas e significativas descrições da realidade se ignorarmos uma delas, seja ela qual for. Ambas são necessárias e ambas devem ser utilizadas inteligente e articuladamente” (p. 6).

Para que de facto se entenda como se processa a avaliação, é necessário conhecer um pouco mais sobre as teorias e abordagens que têm estado na base dela, as suas principais

caraterísticas, os seus propósitos, as metodologias utilizadas, assim como o papel dos seus intervenientes.

O discernimento pragmático é definido por Fernandes (2010), como o processo pelo qual é feita distinção das mais várias abordagens de avaliação, no sentido de proceder ao seu adequado enquadramento, de formas a que melhor se possa compreender o desenvolvimento do processo de avaliação em educação.

Os sistemas de concepções e de valores dos autores das diferentes abordagens, influenciam o seu desenvolvimento teórico, bem com a prática no respeitante à sua utilização.

Desta forma, o autor agrupou as diferentes abordagens, sendo para o primeiro caso indicada a “avaliação baseada em objetivos”, conceitualizada por Ralph Tyler ();

“avaliação baseada em estudos experimentais”, utilizada, por Cronbach e Snow (1969) e a “avaliação baseada no valor acrescentado” da qual fazem parte Sanders e Horn (1994), cujo principal objetivo é a descoberta da verdade, por via de uma avaliação estritamente objetiva, em que os avaliadores assumem uma posição neutra e bastante distanciada em relação aos objetos de avaliação” (p. 20).

Numa outra perspetiva, a avaliação é assumidamente subjetiva, aquela em que é possível enquadrar as avaliações comprometidas com determinadas agendas sociais e políticas, defensoras de alterações que garantam que todos os setores da sociedade tenham igual acesso a oportunidades nas mais variadas facetas da sociedade. São exemplos a “avaliação democrática e deliberativa”, de House e Howe (2003), a “avaliação receptiva”, de Stake (2003), também conhecida como “avaliação centrada nos clientes, avaliação responsiva” ou “avaliação respondente”, a “avaliação construtivista”, de Guba e Lincoln (1989) e por fim a “avaliação focada nos utilizadores e na utilização”, de Patton (2003).

O autor, refere ainda, que apesar das diferenças entre estas duas grandes perspetivas, surgem outras abordagens como a “avaliação orientada para os consumidores”, de Scriven (2000) e a “avaliação orientada para a prestação de contas e para a decisão”, em que se inclui o conhecido modelo CIPP (context, input, process, product) concebido por Daniel Stufflebeam (2003), bem como a “avaliação baseada em estudos de caso”, em que são realçados os contributos de Stake (1995) e Yin (1992).

Com os estudos desenvolvidos ao longo do tempo foram surgindo e desenvolvendo-se várias abordagens, havendo assim a necessidade e preocupação dos pesquisadores em agrupá-las de diferentes formas para melhor compreensão. Contudo, é de crucial importância, enfatizar

a organização destas abordagens de acordo com Daniel Stufflebeam (2000). Deste modo, Fernandes (2010), procedeu à organização das mesmas da seguinte forma:

“a) Pseudo-avaliações, cujos processos e resultados produzidos são incompletos ou têm pouca ou nenhuma qualidade; b) Avaliações orientadas pelas questões e pelos métodos, ou quase-avaliações, que, no essencial, se caracterizam pela formulação de questões cujas respostas podem não ser suficientes para nos pronunciarmos acerca do mérito ou valor de um dado programa e/ou pela utilização de um ou mais métodos preferenciais; c) Avaliações orientadas pela melhoria e/ou pela prestação de contas, cuja principal ênfase reside na necessidade de se avaliar compreensivamente o mérito e o valor de um dado programa ou objeto; e d) Avaliações orientadas por uma agenda social, cuja principal finalidade é a de contribuir para a transformação e a melhoria da sociedade através de elevados índices de participação por parte dos *stakeholders* (avaliação deliberativa e democrática, avaliação construtivista, Avaliação focada na utilização e nos utilizadores e avaliação recetiva). As quatro abordagens incluídas nesta última categoria fazem parte das nove consideradas mais promissoras para o presente século, entre as 23 que foram exaustivamente analisadas e avaliadas por Daniel Stufflebeam (2000)” (pp.23-24).

## **Avaliação e Qualidade**

Avaliar é um ato que exercemos naturalmente no nosso dia-a-dia, sempre que surge a necessidade de tomar alguma decisão. Tal acontece, ao avaliarmos pessoas, situações, coisas, processos, instituições, ou seja, quando fazemos juízos e atribuímos determinado valor a um dado ente ou objeto.

A avaliação da qualidade pode ser entendida como um processo onde se “produzem medidas da qualidade, isto é, a qualidade é determinada através da comparação entre as evidências obtidas no processo de avaliação e os critérios definidos de acordo com uma variedade de processos” (Fernandes, 2009, p. 3). Neste caso, existem critérios que servem de base para a aferição da presença ou não da qualidade; é em relação a esses critérios que se compara o objeto. Para Stake e Schwandt (2006, p. 1), “discernir qualidade é uma questão de expectativa e comparação”. Podemos assim dizer que é importante a determinação de critérios para aferir a qualidade de um objeto em relação a outro.

Falar de avaliação implica também falar de qualidade. Contudo, existem formas diferentes e algumas vezes contraditórias, de como avaliar esta qualidade. Para tal, Fernandes (2008) afirma ser necessário caracterizar e discutir as abordagens que em avaliação têm sido utilizadas para determinar a qualidade do que se pretende avaliar, sobretudo nas situações em que estão mais associadas à definição de critérios e de standards e naquelas em que se baseiam nas descrições das percepções dos diferentes intervenientes.

Os standards definem os princípios consensualmente aceites pelos profissionais da avaliação, que, se observados, garantem a qualidade da avaliação e a prática profissional adequada. Importa frisar que os standards constituem princípios orientadores e não padrões técnicos específicos, ou regras mecânicas, a empregar automaticamente, uma vez que não estão em pé de igualdade em termos de importância e por este fato o seu uso tem de ser melhor equacionado, tendo em atenção a cada uma das situações, para que não conflituem entre si (Rodrigues, 2009).

De acordo com o autor, os standards ajudam na planificação da avaliação, na seleção entre planos de avaliação alternativos, na monitorização, regulação e controle da implementação da avaliação, na avaliação de relatórios avaliativos e da qualidade global da avaliação, a meta-avaliação, representando, igualmente, uma agenda de questões de investigação sobre a avaliação, que se repercutirá, indubitavelmente, na melhoria geral da atividade de avaliação.

Rodrigues (2009), elucida-nos ainda, que relativamente a três domínios centrais das práticas de avaliação (Avaliação de Pessoal, Avaliação das Aprendizagens dos Alunos e Avaliação de Programas), os três conjuntos de standards, em grande parte comuns, relevam dos mesmos quatro grandes atributos de uma avaliação de qualidade: a) adequação ética; b) utilidade; c) exequibilidade, e d) rigor, ou exatidão.

Regra geral, a avaliação da qualidade, tem como principais objetivos, julgar, medir e até mesmo interpretar o resultado de determinado produto, para que o mesmo chegue aos consumidores de acordo com os padrões normalmente aceites em relação à sua qualidade, ou seja, de forma adequada e segura.

De acordo com Davok (2007), os dicionários definem qualidade como o conjunto de propriedades, atributos e condições inerentes a um objeto e que são capazes de distingui-lo de outros similares, classificando-o como igual, melhor ou pior; ou, então, como o atributo que permite aprovar, aceitar ou refutar o objeto com base em padrões de referência. Assim, a qualidade de um dado objeto ou ente está relacionada com a ideia de comparação: poder-se-ia dizer que um objeto tem qualidade se as suas características permitem afirmar que ele é melhor que os objetos que não as possuem ou que não as possuem em igual grau.

A avaliação é, por outro lado, definida como o discernimento da qualidade do objeto avaliado, isto é, “a avaliação, na sua essência tem a ver com a identificação e o reconhecimento da qualidade com base numa diversidade de evidências que permitem comprovar essa mesma qualidade perante outrem” (Fernandes, 2013, p. 18).

De modo geral, a qualidade está associada à comparação do objeto avaliado, ou das suas características ou atributos, com determinados critérios. Nesta senda, a avaliação traduz-se em características que possibilitem e facilitem comparação de um objeto em relação a outro da mesma natureza, com vista a resultados que demonstrem uma melhoria em relação ao anteriormente observado.

Para reforçar esta linha de pensamento, Davok (2007) associa a qualidade à comparação de um objeto face a outro ou face a determinados critérios argumentando que:

“o conjunto de propriedades, atributos e condições inerentes a um objeto e que são capazes de distingui-lo de outros similares, classificando-o como igual, melhor ou pior; ou então, como o atributo que permite aprovar, aceitar ou refutar o objeto com base em um padrão de referência” (p.506).



Para Bom e Verheijen (2006), a qualidade de um serviço refere-se ao grau em que este atende às exigências e expectativas do cliente. Para ser capaz de oferecer qualidade o fornecedor deve procurar informar-se continuamente sobre a avaliação do serviço depois do seu uso e sobre o que o cliente espera para o futuro, o que é feito por via da avaliação do produto em causa.

Christopher, Payne & Ballantyne (1994) afirmam que a qualidade é o atributo que permite que determinada oferta seja única e valiosa, do ponto de vista dos seus clientes. O que daqui se pode depreender é que o ser humano vive numa busca constante de melhores condições de vida, realizando mudanças, superando desafios, garantindo ou atribuindo elementos de destaque de melhoria de determinada situação, fato que ocorre em todas as esferas da vida da sociedade.

Como se pode verificar, vários são os conceitos relativos à avaliação e à qualidade. Um dos principais propósitos da avaliação é o discernimento da qualidade dos objetos, não apenas na perspectiva de se fazer um diagnóstico, mas sobretudo como processo de melhoria.

De acordo com Raposo (2011), a expressão “qualidade em educação”, no marco dos sistemas educacionais, admite uma variedade de interpretações dependendo da conceção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade. Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo. Por outro lado, a expressão “qualidade educacional” tem sido utilizada para referenciar a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância do setor educacional, e, na maior parte das vezes, dos sistemas educacionais e de suas instituições.

Num campo de análise mais específico, Demo (2001, p. 14) faz distinção entre qualidade formal e qualidade política. Define qualidade formal como “a habilidade de manejar meios, instrumentos e formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento”. A qualidade política refere-se à “competência do sujeito em termos de se fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana”. Sendo a qualidade formal enquadrada como meio e a qualidade política o fim, não sendo por isso necessariamente distintas, mas como faces do mesmo todo: a qualidade.

Estes conceitos estão estritamente ligados com os conceitos de qualidade acadêmica, qualidade social e qualidade educativa, que Demo (1985) elabora para referir-se à qualidade do ensino superior.

A qualidade acadêmica é definida como “a capacidade de produção original de conhecimento, da qual depende intrinsecamente a docência” (p. 35). Depreende-se desta afirmação, que o ensino superior tem como umas das principais funções desenvolver a criatividade científica, baseada na pesquisa.

A qualidade social é entendida como “a capacidade de identificação comunitária, local e regional, bem como a relação ao problema do desenvolvimento. Trata-se de colocar a universidade de ser consciência teórica e prática do desenvolvimento” (p. 38). Esta afirmação, remete à função das IES realizar atividades de extensão, de forma a intervir ativamente no desenvolvimento da sociedade.

A qualidade educativa refere-se à “formação da elite, no sentido educativo. A universidade também educa” (p.39). A qualidade educativa é revelada pela capacidade de as IES empenharem seus esforços na formação plena do cidadão.

Os três conceitos acima referidos, permitem-nos afirmar que o aspeto educativo coloca essencialmente ênfase na questão política, sendo a educação o meio de formação da cidadania, o cultivo de autopromoção, a afirmação cultural e a instrumentalização da participação política (Demo, 1985).

Num outro tipo de abordagem, Sander (1995), concebe a qualidade da educação a partir de perspectivas conceituais e dimensões analíticas, que colocam a educação em termos políticos e académicos. No seu paradigma multidimensional de administração, constituiu quatro dimensões analíticas: económica, pedagógica, política e cultural.

A cada dimensão corresponde o seu respetivo critério de desempenho administrativo: eficiência, eficácia, efetividade e relevância, todos estritamente ligados à gestão do sistema de educação.

Assim na perspectiva de Sander (1995), deve considerar-se para cada critério o seguinte:

- a) a eficiência “é o critério económico que revela a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo” (p.43);
- b) a eficácia “ é o critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar as metas estabelecidas ou resultados propostos” (p.46);
- c) a efetividade “é o critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade externa” (p. 47); e

d) a relevância, “ é o critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significado, pertinência e valor” (p. 50).

No paradigma multidimensional de administração da educação, a eficiência é subsumida pela eficácia; a eficácia e a eficiência são subsumidas pela efetividade; a efetividade, a eficácia e a eficiência são subsumidas pela relevância (Sander, 1995, p. 67). Estes quatro critérios não atuam isoladamente, mas sim em forma de complementaridade.

O Quadro 1 permite visualizar a existência de uma clara associação entre as dimensões relacionadas com a qualidade e os critérios de avaliação da qualidade.

Dimensões da Qualidade			Critérios de Avaliação da Qualidade
Área social e humana (Demo, 2001)	Ensino Superior (Demo, 2001)	Administração da Educação (Sander, 1995)	Administração da Educação (Sander, 1995)
Política	Educativa	Cultural	Relevância
	Social	Política	Efetividade
Formal	Acadêmica	Pedagógica	Eficácia
		Econômica	Eficiência

**Quadro 1** - Associação das dimensões da qualidade (DEMO; SANDER) aos critérios de avaliação da qualidade (SANDER)

Scriven (1991) delimita a qualidade de um objeto educacional aos atributos valor e mérito, ou seja, um objeto educacional tem qualidade se tiver valor e mérito, independentemente de ser um sistema, um processo, um programa ou até mesmo um curso. Na ótica do autor, um objeto educacional exibe valor por um lado, quando os seus recursos são bem aplicados para atender às necessidades dos *stakeholders* e por outro, exibe valor, quando faz da melhor forma possível aquilo que se propõe fazer. Assim sendo, um objeto educacional pode ter mérito e não ter valor, quanto não alcançou os objetivos anteriormente preconizados e não atende às necessidades dos seus *stakeholders*; Por outro lado, o objeto que não tenha mérito, da mesma forma não tem valor.

O conceito de qualidade enunciado pelo autor, é focado nos atributos de valor e mérito dos objetos educacionais, pode ser associado aos conceitos atrás referidos de Demo e Sander, bem como aos critérios de avaliação da qualidade de Sander como se pode verificar no Quadro 2.

Dimensões da Qualidade			Atributos da Qualidade	Critérios de Avaliação da Qualidade
Área social e humana (Demo, 2001)	Ensino Superior (Demo, 1985)	Administração da Educação (Sander, 1995)	Objetos Educacionais (Scriven, 1991)	Administração da Educação (Sander, 1995)
Política	Educativa	Cultural	Valor	Relevância
	Social	Política		Efetividade
Formal	Académica	Pedagógica	Mérito	Eficácia
		Económica		Eficiência

**Quadro 2** - Associação dos atributos da qualidade (SCRIVEN) às dimensões da qualidade (DEMO; SANDER) aos critérios de avaliação da qualidade (SANDER)

O valor e o mérito são essenciais para que um objeto educacional possa exibir qualidade, sendo a efetividade e a relevância as condições necessárias para que tenha valor. Já o mérito é determinado pela eficiência e pela eficácia. Para Fazendeiro (2002), a avaliação da qualidade deve ser analisada em dois planos distintos, o macro (resultados e desempenhos do sistema) e mega (relevância dos resultados para a sociedade), sendo que para se atingir a qualidade são imprescindíveis dimensões como a equidade, relevância e eficiência. O autor refere-se à equidade como “as condições de igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativos por parte de todos e de cada um. Igualdade na diversidade e na coesão social”; a relevância à “qualidade nos resultados, socialmente relevantes, face às necessidades e às expectativas dos indivíduos e da sociedade em todas as suas dimensões, económica, social ou cultural”; a eficácia e a eficiência estão intrinsecamente ligadas à “excelência da governação” (Fazendeiro, 2002, p. 64).

É de todo importante, a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no que se refere à melhoria do processo educativo, bem como os resultantes decorrentes das várias fases deste processo com o intuito de atingir níveis elevados de qualidade. Para sustentar estas ideias, Darling-Hammond e Ascher (1991) afirmam que as dimensões e fatores de qualidade da educação devem expressar relações de validade, credibilidade, incorruptibilidade e comparabilidade.

De frisar, que a qualidade da educação, é um processo bastante complexo e dinâmico, embora não seja possível abarcar todas as suas características, mas suportado por um conjunto de valores, como a credibilidade, comparabilidade, entre outros.

Contudo, independentemente do desenvolvimento das políticas educativas, dever-se-á necessariamente priorizar a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, organização e funcionamento das IES, por via dos sistemas de avaliação, sobretudo de natureza formativa, cada vez mais sólidos, no sentido de poderem transformar e melhorar os sistemas educativos.

### **Avaliação da Qualidade das Instituições de Ensino Superior**

Durante os últimos anos, a preocupação dos governos em relação à qualidade da educação tem estado manifesta em suas políticas. Muitas são as respostas que têm sido dadas à pergunta: O que é qualidade em educação? Algumas delas têm significado semelhante, outras variam em pequenos detalhes, inúmeras apresentam diferenças substanciais.

As instituições, preocupam-se cada vez mais com o seu funcionamento a todos os níveis, ou seja, é cada vez mais patente a necessidade de realização de uma avaliação institucional. Em alguns sistemas educativos a avaliação é uma prioridade, tornando-se parte de uma política

pública explícita para a melhoria da supervisão e apoio técnico às instituições educativas, com o intuito de melhor serem alocados os recursos, bem como para a verificação do impacto de inovações introduzidas, como por exemplo, a formação.

As instituições de ensino existem como uma rede educativa e social, pelo que a sua avaliação é complementar à avaliação de outros níveis dessa rede, ou seja, dos alunos, dos profissionais, da administração educacional e das medidas políticas. Por outro lado, há facetas da realidade educativa que podem ser avaliadas isoladamente, como, por exemplo, a ação social escolar, os equipamentos, as bibliotecas ou os manuais escolares. Mas é de avaliação das escolas enquanto instituições que aqui se trata (Azevedo, 2005). Esta última afirmação remete-nos à questão relativa à avaliação institucional.

Na perspetiva de Dias Sobrinho (2003), a avaliação institucional, tem de estar permanentemente no processo de avaliação das IES. Para tal, é necessário que a instituição de ensino determine de forma clara, quais os valores dominantes nas suas práticas administrativas. Assim, a avaliação deve ser uma atividade sistemática e permanente que resulte na produção de saberes em relação às diversas estruturas académicas e institucionais, implantando-se como uma ferramenta de promoção da qualidade dos aspetos científicos, pedagógicos, políticos e administrativos.

Cabe às IES encontrar caminhos e soluções que preservem a pluralidade social, respeitando a igualdade de cada cidadão. De igual modo, caberá de igual modo contemplar as características individuais das instituições que se fazem presentes nos diversos contextos do país.

O objetivo da avaliação institucional centra-se, externamente, "na melhoria da qualidade dos serviços prestados pela instituição e, de outro, internamente, na melhoria das relações sociais, humanas e interpessoais e o aperfeiçoamento continuado de seus integrantes" (Gadotti, 2010, p. 6). Este autor destaca ainda que a avaliação institucional tem o propósito de repensar a instituição com o intuito de melhorar a qualidade dos serviços por ela prestados, bem como fortalecer o seu compromisso social, recorrendo à autoavaliação, envolvendo todos os segmentos da instituição.

Deste modo, podemos depreender que a avaliação institucional se traduz num agente de mudanças no âmbito do que são as prioridades sociais, no que toca à produção de conhecimentos e a construção da cidadania, da qual os Estados se auxiliam para promover a melhoria da qualidade das instituições.

A avaliação institucional pode ser dividida em duas modalidades: a avaliação interna e a avaliação externa. Contudo, existem autores que defendem a teoria de que a avaliação interna e a autoavaliação são sinónimas, tendo deste modo o mesmo significado, ambas fazem

avaliação sobre si, tanto institucional como individualmente. Sobre esta questão, Afonso (2009) afirma que existe uma tendência em equiparar a avaliação interna à autoavaliação.

Embora alguns contextos possam coincidir, a autoavaliação é um processo autorreflexivo, enquanto a avaliação interna é um processo de revisão a nível dos processos desencadeados internamente pela instituição. Assim, a avaliação interna é realizada por técnicos da instituição, mas independentes da unidade. É empreendida dentro de uma instituição, por indivíduo ou por uma equipa externa ao projeto e/ou programa que está a ser revisto, enquanto a autoavaliação é, necessariamente, realizada por quem está diretamente envolvido na gestão e implementação do programa. Apesar do que atrás já se referiu, a avaliação interna pode, inclusive, ser realizada com o envolvimento de consultores externos.

Em suma, a avaliação interna é um processo de revisão qualitativa, realizado dentro de uma instituição em seu próprio benefício e diz respeito à apreciação do processo de trabalho e tende a ser utilizada quando a avaliação é de natureza formativa.

A avaliação externa é um processo realizado por agentes externos às instituições pertencentes às agências de avaliação públicas ou privadas, ainda que com a colaboração indispensável de membros da instituição avaliada.

Esta avaliação é formal e é realizada por especialistas, que possuem formação especializada para a tarefa a desenvolver, tem uma duração curta no tempo, recorre sobretudo à utilização de metodologias de carácter quantitativo, centra-se predominantemente na análise da eficácia dos produtos, assume geralmente um carácter de imposição e pretende regular/controlar o funcionamento da instituição.

Este tipo de avaliação, apresenta-se como aquela que normalmente é decidida por razões de ordem institucional, prendendo-se com necessidades de controlo organizacional, ao nível do sistema de ensino. Esta perspetiva é apresentada por alguns autores entre os quais Sobrinho (2005) e Nóvoa (1999).

A avaliação externa deve servir para a obtenção de dados e a partir deles verificar-se o que de facto ocorre na realidade de cada escola, para posteriormente partir-se para a elaboração de uma estratégia de ação para o aprimoramento da mesma. Estes dados devem ser analisados e contextualizados em função da realidade de cada escola a ser avaliada.

Apesar das diferenças existentes entre a avaliação interna e externa e não obstante os critérios de avaliação interna serem decididos pela instituição e os procedimentos serem recomendados pelas autoridades centrais e por estas avaliadas, convém enfatizar, que no que se refere ao relacionamento destas duas formas de avaliação, é possível constatar a utilização dos resultados da avaliação interna no quadro da avaliação externa e vice-versa.

Ainda dentro da temática avaliação e qualidade, é importante mencionar alguns dados que se prendem com a compreensão da relação entre avaliação e regulação, nos diversos processos que têm como objetivo a construção de um ensino superior de qualidade. Regra geral, o processo de regulação está diretamente ligado à ação do poder público, cabendo a este a função de controlar, criar limites de atuação, ou seja, “fixar as normas de organização e funcionamento, bem como verificar e assegurar o seu fiel cumprimento” (Martins, 2005, p. 41).

Tal como afirmam Silva e Mendes (2011), a regulação “é inscrita na administração e gestão universitária enquanto mecanismo de prestação de contas mas também como fator de regulação e desenvolvimento organizacional” (Silva & Mendes, 2011, p. 90). Esta situação, de certo modo, não é compatível com a chamada autonomia das IES que “é uma exigência necessária para satisfazer as missões institucionais, através da qualidade, relevância, transparência e responsabilidade social” UNESCO (2009, p. 6).

Poderá ainda esta regulação limitar a atuação das IES a todos os níveis, pondo em perigo o seu desempenho e, conseqüentemente, a qualidade dos serviços prestados, visto que “a autonomia universitária é condição fundamental para que a universidade se realize com qualidade e se justifique como instituição social necessária e relevante” (Sobrinho, 2008, p. 31). Desta forma, poderá agir legitimamente e cumprir com os seus objetivos.



### **Capítulo III**

#### **Sistema de Ensino em Angola**

##### **O Processo de Educação em Angola**

Com a proclamação da independência em 1975, Angola viu-se perante um sistema educativo que não se estendia por todo território nacional pois, na sua maioria, as infraestruturas escolares estavam localizadas nos centros urbanos, com graves problemas de acesso, sobretudo para as populações das zonas periféricas. Consequentemente, as taxas de escolarização eram muito reduzidas e o índice de analfabetismo, em 1977, rondava os 85% da população. Angola adotou um sistema educativo com características diferentes das existentes no período colonial, tendo iniciado a sua implementação em 1978. A preocupação foi alargar as oportunidades de acesso à educação e assegurar a continuidade dos estudos de forma gratuita, bem como o desenvolvimento de uma política de formação docente.

A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino – Lei 17/16 de 7 de outubro de 2016, define que o sistema de educação rege-se pelos princípios da legalidade, da integralidade, da laicidade, da universalidade, da democraticidade, da gratuidade, da obrigatoriedade, da intervenção do Estado, da qualidade de serviços da educação e promoção dos valores morais, cívicos e patrióticos. Ressalta ainda que o sistema de educação e ensino deve reafirmar entre outros objetivos, a promoção do desenvolvimento humano, com base numa educação e aprendizagem ao longo da vida para todos os indivíduos, que permita assegurar o aumento dos níveis de qualidade de ensino. Deve igualmente, contribuir de forma mais efetiva, para a excelência no processo de ensino e aprendizagem, para o empreendedorismo e para o desenvolvimento científico, técnico e tecnológico de todos os sectores da vida nacional.

De acordo com o estabelecido na nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei 17/16 de 7 de Outubro de 2016), no seu artigo 2º, nº 1, que se refere à educação como sendo um processo planificado e sistematizado do ensino e aprendizagem, que visa preparar de forma integral o indivíduo para as exigências da vida e se desenvolve na convivência humana, a fim de ser capaz de enfrentar os principais desafios da sociedade nos domínios da proteção do ambiente, dos direitos humanos, da promoção da paz e do desenvolvimento científico, técnico, económico, social e cultural do País.

Ainda de acordo com aquela Lei de Bases, o Sistema de Educação em Angola, foi organizado em três níveis de ensino, designadamente, Ensino primário, Ensino Secundário e o Ensino Superior.

a) O Ensino Primário é o ponto de partida para o ensino sistemático; é obrigatório, unificado de 6 anos e assegura a preparação para a continuidade dos estudos secundários (o mesmo oferece um ensino geral que comporta a educação regular e a educação de adulto).

b) O Ensino Secundário é repartido em dois ciclos: 1º ciclo do ensino secundário e 2º ciclo de ensino secundário. O primeiro oferece um ensino geral composto pela educação regular e de adultos com duração de 3 anos, correspondentes às 7.<sup>a</sup>, 8.<sup>a</sup> e 9.<sup>a</sup> classes. Neste âmbito é igualmente oferecida a formação profissional básica e uma formação intermédia com duração de 1 a 2 anos, para profissionais docentes e aqueles que tenham a 9.<sup>a</sup> classe do primeiro ciclo do ensino secundário geral. O ciclo oferece o ensino geral regular e a educação de adultos com uma duração de 3 anos da 10.<sup>a</sup> à 12.<sup>a</sup> classe, oferecendo de igual modo duas formações profissionalizantes: a formação média normal e a formação média técnica com duração de 4 anos, da 10.<sup>a</sup> à 13.<sup>a</sup> classe.

c) O Ensino Superior oferece os cursos superiores, de níveis de graduação, isto é, conferindo os graus de bacharel e de licenciado com duração de 4 a 6 anos, respetivamente, e pós-graduações, especializações, mestrados e doutoramentos.

O Subsistema de ensino superior é definido como sendo, o conjunto de órgãos, instituições, disposições e recursos que visam a formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos de atividade económica e social do País, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana, bem como a promoção da investigação científica e a prestação de serviços à comunidade (Decreto 90/09 de 15 de dezembro de 2009).

Observa-se ainda neste Decreto que os objetivos do subsistema de ensino superior consiste em: a) preparar quadros com formação científico-técnica e cultural em ramos ou especialidades correspondentes a áreas diferenciadas do conhecimento; b) realizar a formação em estreita ligação com a investigação científica orientada para a solução dos problemas postos em cada momento pelo desenvolvimento do País e inserida no quadro do progresso da ciência, da técnica e da tecnologia; c) preparar e assegurar o exercício da reflexão crítica e da participação na produção; d) realizar cursos de graduação e pós-graduação ou especialização, para a superação científica e técnica dos quadros de alto nível superior; e) promover a pesquisa e a divulgação dos seus resultados, para o enriquecimento e o desenvolvimento multifacetado do País; e f) promover ações que contribuam para o desenvolvimento das comunidades em que as instituições estão inseridas.

Esta intenção pode ser percebida no discurso do Presidente da República, aquando da tomada de posse do novo Governo (3 de outubro de 2008):

“devemos fazer uma avaliação da execução dos programas de reforma do sistema educativo e do subsistema do Ensino Superior, para detetar as insuficiências e corrigi-las e definir os instrumentos para a materialização das orientações dimanadas do programa de Governo aprovado pelos eleitores, com vista a melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho dos docentes e a gestão dos estabelecimentos de ensino em todos níveis”.

Este pronunciamento oficial da mais alta entidade do Estado parece lançar um desafio às IES relativamente à premência da adoção de práticas avaliativas, no sentido de alinhar as mesmas às políticas e perspectivas de desenvolvimento do ES traçadas pelo Estado.

### **O Ensino Superior em Angola**

A 21 de agosto de 1962, foram criados os Estudos Gerais Universitários em Angola (Decreto nº 44530/62, Ministério do Ultramar) e no dia 06 de outubro de 1963, foi feita a abertura solene do primeiro ano escolar dos estudos Gerais Universitários em Angola. No dia 23 de dezembro de 1968 foi criada a Universidade de Luanda (Decreto nº 48790/68). Esta Universidade possuía uma independência na programação e realização dos diferentes cursos. Porém, a conclusão destes cursos por parte dos formandos, dependia de instituições universitárias sediadas em Portugal.

Com a mudança do cenário político, em 1976, após a proclamação da Independência, em 1975, foi criada a Universidade de Angola que, em 1985, passou a ser designada como Universidade Agostinho Neto (UAN), tornando-se a única instituição de Ensino Superior em Angola, com núcleos em algumas Províncias tais como Cabinda, Benguela, Huambo, Huíla e Uíge.

Tendo em conta a evolução demográfica depois da guerra civil e o fluxo populacional com vontade e necessidade de aceder ao ensino superior, considerando que no País só existia uma única Instituição deste nível de ensino com um número limitado de vagas, o Governo concedeu autorização a entidades privadas para a criação de Instituições de Ensino Superior, como se pode ler nas (Linhas Mestras para a melhoria da gestão do Subsistema de Ensino Superior, 2005). Tal, deveu-se ao facto de que durante vários anos, Angola ter contado apenas com uma única instituição pública de ensino superior, isto é a UAN.

A partir de 1999, o País passou a contar com outras seis instituições de ensino Superior, designadamente as Universidades Católica de Angola (UCAN), Jean Piaget (UNUPIAGET), Lusíadas de Angola (ULA), Independente de Angola (UNIA), Instituto Superior Privado de Angola (UPRA) e o Instituto Superior de Ciências Sociais e de Relações Internacionais (CIS).

De acordo com o último Anuário estatístico do ensino superior de 2016, existem 88 Instituições de ensino superior, 24 públicas e 64 privadas, distribuídas por oito Regiões Académicas, com 3.927 docentes nas Instituições públicas e 4.831 docentes nas Instituições Privadas. Quanto ao corpo discente, existe um total de 241 284 estudantes, sendo 116 508 matriculados nas instituições públicas e 124 776 estudantes nas instituições privadas.

As IES em Angola foram descentralizadas ou subdivididas por oito Regiões Académicas, em função da localização geográfica de cada uma das 18 províncias de Angola. Assim, sete foram criadas por Decreto 05/09 de 07 de abril de 2009, que criou as seguintes Regiões Académicas: Luanda e Bengo (Região I); Cuanza Sul e Benguela (Região II); Cabinda e Zaire (Região III); Malanje, Lunda Sul e Lunda Norte (Região IV); Huambo Moxico e Bié (Região V); Huíla e Namibe (Região VI) e Uíge e Cuanza Norte (Região VII). A Região Académica VIII foi criada à luz de um Decreto Presidencial e compreende as Províncias do Cuando Cubango e Cunene.

Estas IES estão enquadradas no subsistema de ensino superior e funcionam de forma binária, caracterizando-se pela integração, no seu seio, de instituições de ensino universitário e de ensino politécnico. O ensino universitário está orientado para formações científicas sólidas, bastante relacionadas com a investigação e é ministrado nas universidades e academias. O ensino politécnico está vocacionado para formações técnicas avançadas, orientadas profissionalmente e é ministrado nas escolas superiores e institutos superiores.

A natureza binária do subsistema de ensino superior, caracteriza-se ainda pela organização autónoma e organização unificada das instituições de ensino superior. A organização autónoma consiste na implantação de um regime orgânico em que as instituições de ensino universitário e ensino politécnico não dependem umas das outras. A organização unificada consiste na implementação de um regime orgânico em que as instituições de ensino universitário integram as instituições de ensino superior politécnico (Decreto 90/09 de 15 dezembro).

### **Avaliação e Acreditação do Ensino Superior em Angola**

Existem em Angola instituições de ensino superior, públicas, público-privadas e privadas:

a) As instituições de ensino superior públicas são promovidas por iniciativa do Estado, cabendo ao Governo a competência da sua criação e a garantia do seu financiamento e desenvolvimento (Artigo 37, Decreto 90/09 de 15 de dezembro).

b) As instituições de ensino superior público-privadas são aquelas em que o Estado pode participar na iniciativa da sua criação e na sua gestão, podendo assegurar integral ou parcialmente o financiamento das despesas com o pessoal docente ou com projetos de desenvolvimento da instituição de ensino, em parceria com entidades promotoras privadas, sempre no interesse do Estado (Artigo 56, Decreto 90/09 de 15 de dezembro).

c) As instituições de ensino superior privadas são promovidas por iniciativa de pessoas coletivas de direito privado, que garantem integralmente o seu desenvolvimento e asseguram o seu financiamento, nos termos dispostos no Artigo 61 do Decreto 90/09 de 15 de dezembro.

Com a criação das diversas instituições de ensino superior no País, surgiu a necessidade de implementação de um sistema de avaliação da qualidade, articulada com os sistemas de avaliação específicos em cada instituição de ensino, tal como se pode constatar nas Linhas Mestras definidas para a Melhoria da Gestão do Ensino Superior, tanto nas dimensões interna como externa. Nestes termos, a linha mestra x) expressa e aponta literalmente a necessidade de “adotar um sistema de avaliação (interna e externa) da qualidade das IES articulada com sistemas específicos de avaliação da qualidade de cada instituição de ensino ...” (Resolução n.º 4/07, pág. 25).

A legislação angolana aborda a necessidade da implementação de um sistema de avaliação, definindo dentre outras coisas o seu âmbito, como se pode ler no Decreto 90/09 de 15 de dezembro, ao referir que a avaliação é um processo que visa aferir a qualidade do desempenho e dos resultados alcançados pelas instituições de ensino superior nos domínios do ensino, da investigação científica e da prestação de serviços à comunidade, e que constitui a obrigação das instituições de ensino superior se submeterem aos procedimentos de avaliação e tomar as providências necessárias para satisfazer as correspondentes recomendações ou determinações.

Este diploma legal, no seu artigo 100º, define ainda as formas de avaliação:

- A avaliação estrutura-se em avaliação interna e externa;
- A avaliação interna é obrigatória e permanentemente realizada pelos órgãos da instituição e assenta na verificação do seguinte:
  - Avaliação dos graus de implementação do plano de desenvolvimento da instituição, dos planos e programas curriculares dos cursos criados;
  - Nível de execução das atividades constantes do plano anual;

- Desempenho dos órgãos de administração e gestão da instituição, do funcionamento das suas unidades orgânicas, gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros;
- Avaliação da promoção da frequência escolar, dos resultados, da aprendizagem e da qualidade do ensino ministrado em função dos meios disponíveis.
- A avaliação externa pode ser realizada por especialistas do órgão de tutela ou por uma entidade por si contratada para o efeito e assenta na aferição da conformidade das atuações pedagógicas e de administração e gestão, bem como da eficiência e eficácia dos mesmos, na sua conformidade com o legalmente estabelecido e com as normas orientadoras da tutela.

Atualmente, Angola não conta com instrumentos reguladores no âmbito da avaliação, existem sim práticas que são direcionadas neste sentido.

Regra geral, o processo de avaliação tem o seu início com a criação de IES, onde é criada uma comissão técnica de avaliação, que começa por analisar documentalmente se as instituições preenchem os pressupostos legais.

Conferida esta legalidade, que tem como base as Normas Gerais do Subsistema de Ensino Superior (Decreto 90/09 de 15 de dezembro), segue-se o segundo momento que consiste na averiguação das condições técnicas e pedagógicas que permitam dar o aval para a criação da Instituição.

Como se pode observar este é o primeiro processo de avaliação que permite dar credibilidade à instituição, segundo a legislação angolana é tarefa do Instituto Nacional de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (INAAREES). Um outro procedimento tem sido realizado pela Direção Nacional de Formação Graduada, que analisa os cursos propostos, antes da instituição dar início à sua atividade.

## **Capítulo IV**

### **Metodologia**

O principal propósito da presente investigação é o de descrever, analisar e interpretar os sistemas de avaliação da qualidade das IES do Brasil, Espanha e Portugal, com os objetivos de comparar estes sistemas internacionais, identificando possíveis pontos convergentes e divergentes e elaborar um conjunto de reflexões e recomendações tendo em vista o desenvolvimento da avaliação nas IES angolanas.

A seleção destes países deveu-se ao facto de os mesmos terem desenvolvido ao longo dos anos, um sistema de avaliação da qualidade das IES mais ou menos bem-sucedido e conceituado, relativamente ao sistema angolano, que poderá contribuir positivamente para um referencial para as IES angolanas.

No cômputo geral, foram escolhidos estes três países pelos laços históricos, culturais e sociais que de diferentes formas os ligam, bem como a excelente relação diplomática que cada um deles possui com Angola.

Brasil e Portugal, foram selecionados sobretudo pelo importante intercâmbio com Angola nas mais variadas esferas, que sem dúvida teve o seu início com a influência da colonização portuguesa, originando deste modo aproximação em diversas áreas, como a religiosa, social, político, linguístico e cultural e obviamente a do ensino.

Angola, Brasil e Portugal, pertencem ainda à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), que constitui um espaço de concertação política e social, no qual os integrantes podem contribuir de forma valiosa, com base nos seus progressos e nas suas responsabilidades de acordo com a sua localização em cada um dos continentes.

Em relação a Espanha, a escolha prendeu-se em primeira instância com a proximidade geográfica a Portugal e posteriormente, aos demais laços, do ponto de vista organizacional, cultural, da demografia, das políticas sociais, da inovação tecnológica, da produtividade, bem como do nível de riqueza produzido anualmente por habitante. Por estes motivos, fez todo sentido a escolha deste país para o presente estudo.

Importa frisar, que houve de igual modo a intenção de inserir um país africano, que no caso seria a África do Sul, pela aproximação geográfica com Angola e sobretudo pelos desenvolvimentos de estudos na área da avaliação de IES. Contudo, tal não foi possível, sobretudo pela dificuldade de acesso à informação, não sabendo se por inexistência ou por indisponibilidade no que toca à mesma.



Uma vez que o tema em causa poderá ser uma mais-valia para o sistema de avaliação do ensino superior em Angola, não gostaríamos que o acesso aos dados constituísse um constrangimento a esta investigação, daí termos selecionado os países acima referidos.

Para concretizar este estudo, foram selecionados livros, artigos, documentos oficiais, relatórios de organizações como a UNESCO e a OCDE e alguns *sites* de busca. Neste último, foram essencialmente pesquisados os *sites* dos Ministérios da Educação/Ensino superior dos já referidos países, bem como das suas agências de avaliação e acreditação do ensino superior.

Numa primeira fase, foram determinados os conceitos a serem explorados durante a pesquisa, definindo para tal o problema, bem como as questões de investigação. Desta forma, foram utilizados os seguintes termos de busca: avaliação do ensino superior, autoavaliação, avaliação interna e externa, avaliação institucional, avaliação da qualidade nas IES e sistema de avaliação da qualidade de IES. Posteriormente, foi selecionada a literatura da especialidade que melhor se alinhava e contribuía para a prossecução dos objetivos preconizados para o desenvolvimento deste trabalho. Consequentemente, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica. Os dados recolhidos e aqui apresentados, destinam-se apenas a fins investigativos, tendo o mesmo sustentado o estudo que se levou a cabo,

Carvalho (1988) entende “a pesquisa bibliográfica como sendo a atividade de localização e consulta de fontes diversas de informação escrita, para recolha de dados gerais ou específicos a respeito de determinado tema” (Carvalho, 1988, pp. 110-111). Pode-se de igual modo recorrer a Koche (2006), que define a pesquisa bibliográfica como sendo “a que se desenvolve tentando explicar um problema, utilizando o conhecimento disponível a partir das teorias publicadas em livros ou obras congêneres” (Koche, 2006, p. 122). Para este autor, o investigador irá obter o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando a sua contribuição, no sentido de auxiliar na compreensão do assunto ou explicar o problema da investigação.

Para Oliveira (2007), a pesquisa bibliográfica, é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. Na opinião desta autora, é o “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos e/ou fenómenos da realidade empírica” (Oliveira, 2007, p. 69). Na mesma senda, argumenta, que a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é proporcionar aos pesquisadores e pesquisadoras o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo: “o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico” (Oliveira, 2007, p. 69).



Importa aqui destacar os fins da pesquisa bibliográfica tal como nos define Koche, nomeadamente: a) ampliar o grau de conhecimento em uma determinada área, capacitando o investigador a compreender ou delimitar melhor um problema de pesquisa; b) dominar o conhecimento disponível e utilizá-lo como base ou fundamentação na construção de um modelo teórico explicativo de um problema, isto é, como instrumento auxiliar para a construção e fundamentação das hipóteses; e c) descrever ou sistematizar o estado da arte, daquele momento, pertinente a um determinado tema de pesquisa.

“Nunca como agora foram tantas as pressões para que, nos mais variados contextos educativos e formativos, se avalie tudo e todos. Entramos numa era em que a “prestação de contas” entrou no léxico dos educadores mais insuspeitos” (Fernandes, 2007, p. 1). Seguindo o raciocínio deste autor, podemos afirmar que é necessário desenvolver procedimentos claros e definidos que permitam conhecer as realidades. Uma ferramenta mais comum e eficaz com que as IES poderão contar para conhecer o quotidiano, partindo da qualidade de todos os serviços por ela prestados, é precisamente a avaliação.

Importa ressaltar que se optou por desenvolver uma investigação qualitativa tendo em conta os seus propósitos, as suas questões de investigação e, consequentemente, a natureza dos dados que se pretendiam recolher.

Koche (2006), ressalta que o “conhecimento científico, surge da necessidade de o homem não assumir uma posição meramente passiva, de testemunho dos fenómenos, sem poder de ação ou controle dos mesmos” (Koche, 2006, p. 26). Para o autor, “cabe ao homem, otimizando o uso da sua racionalidade, propor uma forma sistemática, metódica e crítica da sua função de desvelar o mundo, compreendê-lo, explicá-lo e dominá-lo.

Por se tratar de um estudo com base na pesquisa qualitativa, a mesma contou com três etapas que são: a) pesquisa documental; b) recolha de dados e c) análise dos dados.

Lessard-Hébert (1994) afirma que nas ciências humanas e na investigação qualitativa existem três grupos de técnicas que são: a) o inquérito que pode tomar uma forma oral, a entrevista ou escrita, o inquérito; b) a observação, a qual pode assumir a uma forma direta sistemática ou participante; e c) a análise documental (Lessard-Hébert, 1994, p. 143).

Para Bardin (1977), a análise documental traduz-se numa técnica ou um conjunto de operações com o objetivo de representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente do original, a fim de facilitar a sua consulta e posterior referência. Segundo o mesmo autor, a análise documental faz-se principalmente por via da classificação-indexação, bem como intermédio de procedimentos de transformação, tendo como objetivo, analisar e representar de forma condensada as informações provenientes dos elementos ou documentos pesquisados, que

permitem elaborar um documento secundário com o máximo de informações pertinentes sobre a temática em foco.

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa e requer que seja um complemento de informações obtidas através de outras técnicas, resultando assim em novos aspetos de um tema ou problema (Ludke e André, 1986). Para De Ketele e Roegiers (1999), o objeto da análise documental “é a literatura científica relativa ao objeto de estudo e cuja finalidade é a exploração da literatura em vista da elaboração de uma problemática teórica” (De Ketele & Roegiers, 1999, p. 38).

Uma das grandes vantagens desta técnica de recolha de dados baseia-se no facto de poder ser utilizada como metodologia não interferente em que os dados são obtidos por processos que não envolvem recolha direta de informação a partir dos sujeitos investigados (Afonso, 2005).

A definição dos procedimentos inerentes à recolha de dados, está subordinada ao tipo de informações necessárias ao esclarecimento do problema da investigação. Para esta pesquisa, julgamos pertinente decidir que resultados darão cada técnica.

De acordo com a análise feita à literatura disponível sobre a temática em questão, surgiram questões transversais pertinentes para se perceber a atuação de cada um dos países no que concerne aos temas encontrados, assim, torna-se relevante a sistematização deste conhecimento, por categorias que emergiram da análise efetuada aos resultados da pesquisa documental, a aplicar posteriormente no sistema de avaliação de IES angolanas.

Neste sentido, desenvolveu-se o presente estudo para compreender os sistemas de avaliação das IES tendo como foco a evolução e experiência de cada um deles. Como atrás já foi referido, serão analisados cada um dos três sistemas de avaliação da qualidade das IES do Brasil, Espanha e Portugal para que a partir deles sejam feitas inferências e recomendações para o sistema de avaliação das IES em angolanas.

Para tal, ao longo da descrição, serão respondidas as questões de investigação atrás mencionadas relativas ao processo de avaliação em cada um dos países, ou seja, quais os objetos privilegiados no processo de avaliação, a sua natureza e principais propósitos, de que forma as IES e demais intervenientes participam no processo e finalmente quais as consequências/resultados das avaliações realizadas.

## **Capítulo V**

### **Para uma análise e discussão dos Sistemas de avaliação**

A avaliação tem sido bastante utilizada como uma das principais ferramentas, no que diz respeito à implementação de reformas na área da educação, na perspectiva de responder às necessidades das sociedades modernas, visando transformações, não só a nível dos sistemas de educação, mas sobretudo das próprias sociedades, no intuito de promover,

[...] mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social (Dias Sobrinho, 2010, p. 195).

Deste modo, diante de tal necessidade, são diversos os países que passaram a investir na formação do conhecimento científico, a preparação de mão-de-obra qualificada e a adequação ao crescente mercado tecnológico (Bertolin, 2009).

A nível mundial, os indicadores dos sistemas de avaliação, têm sido um dos instrumentos mais importantes e utilizados para estudar e analisar o desenvolvimento, o desempenho e a qualidade dos sistemas nacionais de educação, no sentido de facilitarem a tomada de decisões, bem como o controlo dos processos (Souto, 2016).

A superação desses e outros problemas passam pela consolidação de um sistema de educação superior qualificado, estruturado, comprometido com os interesses da nação e da sociedade.

O propósito deste capítulo em particular, é o de abordar questões atinentes à relação entre o bom desempenho e a qualidade das IES, bem como os mecanismos legalmente instituídos por via dos sistemas de avaliação da qualidade, utilizados nomeadamente no Brasil, Espanha e Portugal. A escolha destes países, tal como atrás já foi referido com alguma profundidade, deveu-se basicamente a motivações históricas, culturais, sociais e linguísticas, que de diferentes formas os ligam, bem como a boa relação diplomática existente com Angola.

Importa frisar que, relativamente ao estudo de cada um dos sistemas de avaliação da qualidade, não se pretende esgotar a questão ou apresentar uma proposta definitiva dos resultados gerados por cada um dos indicadores ou mecanismos utilizados para atingir a qualidade.

## **O sistema de avaliação do ensino superior no Brasil**

A avaliação no ensino superior brasileiro teve início em 1976, com a instituição da política de avaliação da pós-graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), isto por ocasião da passagem da concessão de bolsas do regime individual para o institucional Ferreira e Moreira (2002), mais concretamente no âmbito da avaliação dos mestrados e doutoramentos.

No que concerne à avaliação das IES, foi criada pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (Brasil), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com os objetivos de melhorar a qualidade do ensino superior e orientar a expansão da oferta, além de promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia de cada organização. “A proposição desse sistema teve por objetivo construir um sistema nacional de avaliação que articulasse a regulação e a avaliação educativa, esta última numa perspectiva mais formativa e voltada para a atribuição de juízos de valor e mérito” (Peixoto, 2011, p. 14).

Foi revogado o Decreto nº 5.773, de 2006, em substituição do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de ensino superior e dos cursos superiores a nível de licenciatura, mestrados e de doutoramentos, constando deste documento mudanças substanciais nas políticas e diretrizes do Ministério da Educação (MEC) para o ensino superior.

Para uma melhor e eficaz atuação, o SINAES está formado por três componentes principais: a avaliação das instituições (AVALIES), avaliação de cursos de graduação (ACG) e exame nacional de avaliação do desempenho dos estudantes (ENADE). Tendo assim como principal propósito avaliar todos os aspetos relacionados com estes três eixos, especificamente no que toca ao ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, corpo docente, qualidade das instalações, gestão da formação e gestão da instituição. Todos estes pontos alicerçados na avaliação institucional, compreendem a avaliação externa, interna, bem como a auto avaliação.

Contudo, “o elemento fulcral do SINAES é a instituição, como forma de valorizar os esforços institucionais no sentido do cumprimento científico e socialmente relevante dos processos de construção de conhecimentos e de formação de sujeitos com autonomia epistémica, ética, social e política” (Dias Sobrinho, 2008, p. 825).

O primeiro eixo, corresponde à avaliação das instituições e tem como principal objetivo verificar de que forma as IES são constituídas e que capacidade possuem para o eficaz

atendimento à comunidade acadêmica. Este eixo, contempla um dos pontos mais importantes deste processo, a autoavaliação, que tem como principais objetivos, produzir conhecimento, questionar os sentidos das atividades e finalidades da instituição, identificar a origem dos problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional dos docentes e funcionários, fortalecer relações de cooperação entre os atores institucionais e julgar a relevância científica e social das atividades e produtos da instituição.

Para Polidori, Araújo e Barreyro (2006)

“A autoavaliação busca, em primeira instância o autoconhecimento, que favorece a construção de uma cultura da avaliação na instituição e permite também que as IES se preparem, de uma forma mais aprofundada, para as diversas avaliações externas a que são submetidas frequentemente, principalmente através do processo de avaliação de cursos” (Polidori, Araújo & Barreyro, 2006, p. 431).

As autoras, querem com isso dizer que a auto avaliação é o processo que antecede a avaliação interna, sendo que na sequência é realizada uma avaliação externa, protagonizada por avaliadores externos à instituição, especificamente selecionados e capacitados para o efeito.

O segundo eixo, referente à avaliação dos cursos de graduação, adquiriu novas características, consistindo numa avaliação externa realizada por uma equipa multidisciplinar composta por quadros especializados na matéria, ao qual se junta um avaliador institucional. Este eixo, está diretamente relacionado com os processos de regulação.

Assim sendo, a partir da portaria nº 12/2008, do Ministério da Educação, foi instituído o Índice Geral dos Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC), cujo objetivo é o de consolidar informações relativas aos cursos superiores constantes dos cadastros, censo e avaliações oficiais disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)” (Brasil, 2008, p. 1).

No caso do Brasil, o INEP é responsável por todo o trabalho realizado pelo sistema de avaliação de cursos superiores. Além disso, tem igualmente a seu cargo a definição de indicadores e um sistema de informações que subsidia tanto o processo de regulamentação, exercido pelo MEC, como forma de garantir a transparência dos dados sobre qualidade do ensino superior a toda a sociedade (INEP, 2015).

De realçar, que os instrumentos que subsidiam a produção de indicadores de qualidade e os processos de avaliação de cursos desenvolvidos pelo INEP são o Exame Nacional de

Desempenho de Estudantes (ENADE) e as avaliações *in loco* realizadas pelas comissões de especialistas.

Por outro lado, este eixo, proporciona instrumentos para que as IES possam dinamizar as suas atividades, resolver problemas que possam surgir e definir objetivos específicos.

Em relação ao terceiro eixo, o SINAES tem como principal instrumento de avaliação dos conhecimentos dos alunos, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Polidori, Araújo & Barreyro (2006) referem que, de acordo com a legislação vigente,

“a avaliação do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, saberes e competências, ao longo da trajetória vivenciada em cada curso, subsidia-se nas diretrizes curriculares, nas oportunidades de articulação teórica e prática e no modo como as competências foram-se construindo, em função das relações partilhadas e dos contextos vivenciados” (Polidori, Araújo & Barreyro, 2006, p. 432).

Essa perspectiva é reforçada por Brito (2008), ao referir-se que a avaliação deveria fazer uma análise global das responsabilidades sociais das IES, bem como dos cursos que lhe estão afetos, as dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades e as suas finalidades.

Na perspectiva de Lacerda (2015, p. 89), a implantação do SINAES foi “uma mudança qualitativa relevante no processo de avaliação das instituições de ensino superior, por representar um contraponto em relação à política educacional que vinha sendo adotada, em particular ao citado Exame Nacional de Cursos”.

De acordo com o INEP (2015), o SINAES, possui vários instrumentos para colocar em prática o processo de avaliação, de acordo com o que se pretende aferir: a autoavaliação, que é conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), a avaliação externa, o censo da educação superior e o cadastro de cursos e instituições. A integração dos instrumentos permite que sejam atribuídos alguns conceitos, ordenados numa escala com cinco níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Em relação aos resultados das avaliações, o Ministério da Educação torna-os público e disponíveis, sobretudo para que os mesmos possibilitem traçar um panorama relativo à qualidade dos cursos, instituições e desempenho dos estudantes. As IES utilizam estes resultados para orientar sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, pelos órgãos governamentais para destinar a criação de políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral, para guiar as suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições (SINAES, 2005).

## **O sistema de avaliação do ensino superior em Espanha**

A educação em Espanha é regulamentada pelo Ministério da Educação, mas as administrações regionais estão encarregadas de administrar e financiar os centros educacionais nos respetivos territórios. Ambas as administrações se orientam pelos princípios de qualidade, cooperação, equidade, liberdade de ensino, mérito, igualdade de oportunidades, não discriminação, eficiência na atribuição de recursos públicos, transparência e prestação de contas.

A aplicação sistemática de procedimentos de garantia da qualidade no sistema de ensino superior espanhol, iniciou-se em 1995, com a criação do Plano Nacional de Avaliação da Qualidade das Universidades, tendo por objetivos, encorajar a avaliação institucional, facultar metodologias de avaliação compatíveis com os desenvolvimentos em curso no âmbito da União Europeia e proporcionar informação objetiva de suporte à tomada de decisões por parte dos diferentes organismos relevantes para o ensino superior (Santos, 2011).

De acordo com o autor, o referido plano, desenvolveu-se entre 1996 e 2000, sob a coordenação do Conselho de Universidades, focalizado nos Planos de Qualidade das Universidades, nos quais as instituições exprimiam os seus objetivos de qualidade e definiam as ações a empreender para a prossecução desses objetivos, os indicadores a utilizar para o acompanhamento e monitorização das ações programadas, as metas estabelecidas e os órgãos ou estruturas responsáveis pela sua execução.

Em 2001 foi lançado o II Plano para a Qualidade das Universidades, que vigorou até 2003, contando com uma crescente participação por parte das comunidades autónomas, o que começou a conduzir à criação de Agências de avaliação em algumas delas.

A Agência Nacional de Avaliação da Qualidade e Acreditação (ANECA), foi criada em 2001 para, em articulação com as Agências das Comunidades Autónomas, assumir a responsabilidade pela garantia da qualidade respeitante ao ensino, graus universitários, cursos e pessoal docente, bem como às instituições no seu todo. A ANECA coloca em prática os seus programas de avaliação por intermédio do programa de avaliação de professores, programa de avaliação de títulos, programas de avaliação institucional.

Souza (2015), afirma que de acordo com o estatuto da ANECA, o seu âmbito de atuação estende-se a todo o território nacional, tendo em consideração as funções que podem ser desenvolvidas para a avaliação dos estudos conducentes à obtenção de diplomas universitários.

A agência, tem como principal objetivo contribuir para a avaliação de desempenho do serviço público de ensino superior sob procedimentos, objetivos e processos transparentes e aumentar a transparência e competitividade do sistema universitário, como um meio de



promoção e garantia da qualidade das universidades, bem como para o estabelecimento de critérios para a prestação de contas à sociedade, cujos propósitos gerais são:

- Promover a transparência, comparabilidade, cooperação e concorrência de universidades a nível nacional e internacional;
- Promover a melhoria das atividades de ensino e pesquisa e gestão das universidades;
- Fornecer informações adequadas para as autoridades públicas para tomada de decisão na área de competência;
- Informar a sociedade para promover a excelência e mobilidade alunos e professores.

Para alcançar os seus objetivos, a "Fundação Nacional de Agência Avaliação da Qualidade e Acreditação" desenvolve atividades de avaliação, acreditação e certificação, a fim de que o Governo e universidades tenham toda informação necessária, com vista à tomada de decisões que considerem apropriadas, de acordo as suas competências.

Em 2007 foi criada a Conferência Geral de Política Universitária para promover a articulação entre a ANECA e as Agências regionais, de forma a regular as condições de cooperação e de reconhecimento mútuo entre Agências. Na sequência da criação da ANECA, foi lançado o Programa de Avaliação Institucional, para a avaliação de atividades de ensino conducentes à obtenção de grau. Este programa, que vigorou até 2006, promoveu a avaliação de mais de seis centenas de cursos, 59% dos quais foram avaliados pela ANECA e os restantes pelas Agências regionais.

Santos (2014) afirma que a alteração do quadro jurídico do ensino superior para adoção das reformas de Bolonha, em 2007, foi uma mais valia para os processos de garantia da qualidade, visto que a avaliação de cursos passou a ser obrigatória para efeitos de acreditação prévia e de posterior reacreditação. Neste contexto, a ANECA desenvolveu diversos programas de avaliação, certificação e acreditação, a saber:

- Programa VERIFICA, iniciado em 2008, para avaliação das propostas de criação de novos cursos de 1º e 2º ciclo, adaptados ao quadro nacional de qualificações, com vista à sua acreditação prévia. A avaliação é efetuada de acordo com um guião que especifica dez critérios e orientações a serem seguidos pelas instituições, os quais incidem sobre cerca de quarenta elementos de apreciação fixados na lei. A decisão final de acreditação do curso cabe ao Conselho de Universidades, mas exige uma avaliação positiva pela ANECA.



- Programa DOCENTIA, destinado a facultar um quadro de referência para uma avaliação adequada da atividade docente face a boas práticas internacionais. Este programa, iniciado em 2007, tem por objectivo apoiar as universidades na concepção e implementação dos seus modelos próprios de avaliação dos docentes, endereçando três dimensões básicas da competência docente – o planeamento do ensino, a atividade na sala de aula, incluindo o modo de avaliação dos estudantes, e os resultados das aprendizagens. A participação no programa é voluntária e pode conduzir
- Programa AUDIT, também iniciado em 2007, em cooperação com as Agências da Catalunha e da Galiza (AQU e ACSUG), com o objectivo de proporcionar orientações que auxiliem as instituições no desenvolvimento e implementação de sistemas de garantia interna da qualidade no ensino e de pôr em prática um processo que conduza ao reconhecimento desses sistemas.
- Programa ACADEMIA, de acreditação nacional para o acesso aos corpos docentes universitários, que avalia o perfil de potenciais candidatos aos lugares de Professor Titular de Universidade ou Professor Catedrático de Universidade;
- Programa PEP, de avaliação de docentes para efeitos de contratação, que avalia as atividades docentes e de investigação e a formação académica de potenciais candidatos ao acesso às categorias de professor universitário contratado presentes na lei (professor contratado doutor, professor ajudante doutor, professor colaborador e professor de universidade privada).
- Programa de Menção de Qualidade em Estudos de Doutoramento (PDC), para reconhecimento da qualidade dos programas de doutoramento e das estruturas que os apoiam.
- Programa de Avaliação de Serviços, que faculta aos serviços universitários um instrumento de apoio e reflexão para a sua avaliação, revisão e ação orientada à melhoria contínua. (pp. 76-77).

Como parte do seu compromisso de informar a sociedade, a ANECA publica, periodicamente, os resultados dos procedimentos de avaliação que a Agência realiza.

A ANECA publica anualmente o Relatório sobre o estado da avaliação externa das universidades espanholas. O objetivo desta análise periódica é informar o Ministério responsável pelas questões da Universidade e os diferentes agentes sociais sobre o desenvolvimento de processos de avaliação, certificação e acreditação em Espanha no campo da educação universitária. Da mesma forma, o trabalho de disseminação é focado como uma

iniciativa de responsabilização de um órgão público que está empenhado em demonstrar a eficiência de suas ações para contribuir para a melhoria do ensino superior espanhol.

### **O sistema de avaliação do ensino superior em Portugal**

A avaliação do Ensino Superior em Portugal é relativamente recente. Somente a partir da década de 80, o sistema de garantia da qualidade através da avaliação e acreditação começou a ter expressão, seguindo o que se passou no restante espaço europeu.

Diversos fatores de ordem social, política, económica e científica, geraram pressões sobre o sistema de ensino superior e sobre as próprias instituições de ensino, com o objetivo de prestarem contas, relativamente ao modo como usam os recursos de que dispõem e os resultados que alcançam (Verhine & Freitas, 2012). Por este motivo, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) N. 46/1986, de 14 de outubro, estabeleceu que o ensino superior devia ser objeto de avaliação contínua.

A União Europeia passou a definir os mais importantes princípios para a avaliação das Universidades dos países-membros, feito por via da *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA). Portanto, a ênfase passou do “financiamento da missão” para uma “orientação para o resultado” (Boclin, 2005), com adoção de critérios padronizados para a avaliação na Europa.

De acordo com (Amaral, 2007), em matéria de avaliação do ensino superior, Portugal foi marcado por três diferentes ciclos. O primeiro, entre 1995 e 2000, estabelecido pela Lei 38/1994, de 21 de novembro, foi concebido e implementado como Experiência-Piloto pelo Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) e pela Fundação de Universidades Portuguesas (FUP). Este ciclo representou o desenvolvimento de um processo contínuo e sistemático de avaliação do ensino superior em Portugal por meio da autoavaliação, avaliação externa e relatórios de avaliação externa.

O segundo ciclo vigorou entre os anos 2000 e 2006 e foi coordenado pelo Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES). A este órgão, competia apreciar a coerência global do sistema de avaliação, com base em indicadores utilizados em diferentes modalidades de ensino e em cujos relatórios deviam constar as principais e mais eficazes recomendações de melhoria do sistema de ensino superior (Marques, 2010).

Foi por esta ocasião, em que se decidiu avaliar todo o sistema do ensino superior, a saber: universidades públicas e privadas, institutos superiores politécnicos públicos, privados e cooperativos, cuja ênfase foi para a avaliação de todos os cursos, na harmonização de critérios,

no cumprimento mais rigoroso do calendário de avaliação, bem como nos resultados, cuja base foi o Decreto-lei nº 205/1998, de 11 de julho.

O terceiro ciclo (2007 – atual), surge quando o governo português instituiu através do Decreto-lei nº 369/2007 a fundação de direito privado, denominada Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), por tempo indeterminado, autónoma no exercício das suas competências, sem prejuízo dos princípios fixados pelo Estado, sendo uma das principais reformas levadas a cabo em matéria de ensino superior em Portugal (Félix, Bertolini & Polidori, 2017).

A A3ES é uma fundação de direito privado, constituída por tempo indeterminado, dotada de personalidade jurídica e reconhecida como de utilidade pública. O Decreto-Lei acima referido, institui e aprova ainda os estatutos da A3ES e realça a necessidade da exigência de concretização pelas IES, de sistemas próprios de garantia da qualidade, que possam ser certificados e reconhecidos internacionalmente.

O principal objetivo da Agência é proporcionar a melhoria da qualidade do desempenho das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos e garantir o cumprimento dos requisitos básicos do seu reconhecimento oficial.

Os objetivos da Agência são prosseguidos através da avaliação e da acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos e, por meio destas, da promoção de uma cultura institucional interna de garantia da qualidade (A3ES, 2018).

São, pois, objetivos da A3ES:

- Concretizar os critérios de avaliação, de modo a obter a tradução dos seus resultados em apreciações qualitativas;
  - Definir as consequências da avaliação efetuada para o funcionamento das instituições e dos seus ciclos de estudos;
  - Desenvolver a avaliação da qualidade de desempenho das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos;
  - Promover a acreditação de ciclos de estudos e instituições, tendo em vista a garantia de cumprimento dos requisitos legais do seu reconhecimento;
  - Promover a divulgação fundamentada à sociedade sobre a qualidade do desempenho das instituições de ensino superior;
  - Promover a internacionalização do processo de avaliação.

Paralelamente aos seus objetivos, a A3ES propõe-se exercer as seguintes funções: avaliar e acreditar os ciclos de estudo e as instituições de ensino superior; definir e garantir os padrões de qualidade no sistema de ensino, o aconselhamento do Estado nesta matéria e a participação no sistema europeu de garantia de qualidade do ensino superior (EQAR); elaborar estudos e pareceres, por iniciativa própria ou a pedido do Estado; divulgar publicamente os resultados dos processos de avaliação e acreditação; e, por último, coordenar atividades de avaliação e acreditação em Portugal em conjunto com outras instituições e mecanismos de avaliação internacional, contribuindo para a internacionalização do próprio sistema de ensino superior nacional (A3ES, 2018).

O Decreto-Lei nº 38/2007, de 16 de agosto 2007, estabelece o regime jurídico da avaliação do ensino superior. Segundo este diploma, a avaliação da qualidade é obrigatória e realiza-se no quadro do sistema europeu de garantia da qualidade no ensino superior. Cabendo assim às IES adotar uma política de garantia de qualidade e os procedimentos para a sua prossecução, bem como a sua melhoria contínua. Este processo, incide sobre os estabelecimentos de ensino superior e as suas unidades orgânicas e sobre os ciclos de estudos. A avaliação da qualidade reveste as formas de autoavaliação e avaliação externa (Marques, 2010).

Na mesma senda, Amaral (2010), reafirma, que a responsabilidade pela qualidade de ensino cabe, em primeiro lugar, a cada instituição de ensino superior, à qual compete criar as estruturas e os procedimentos internos para garantir a qualidade de ensino, tendo como principal objetivo a melhoria das suas práticas para que se possa atingir a excelência. Contudo, a A3ES presta todo apoio às instituições no que tange à implementação dos seus sistemas internos de garantia da qualidade e procede à realização de auditorias tendo em vista a certificação dos procedimentos internos de qualidade das instituições.

### **Síntese dos sistemas de Avaliação do Ensino Superior Analisados**

Após análise dos dados relativos a cada um dos sistemas de avaliação, relativos ao Brasil, Espanha e Portugal, foi possível verificar que a avaliação efetivada por cada um, está intrinsecamente ligada a questões relativas à qualidade e melhoria dos serviços prestados pelas IES.

A avaliação constitui por outro lado, um mecanismo no qual as IES se possam apoiar no processo de investigação e definição de problemas e respetivas soluções, com vista à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, desempenho docente, investigação científica,

gestão administrativa, laboratórios, infraestruturas, etc. bem como dos demais serviços oferecidos pelas IES.

Para os três contextos estudados, é possível verificar, que os três países desencadearam diversas reformas a nível do ensino superior, consequência de outras função de reformas (a nível macro) igualmente efetuadas a nível do Estado, permitindo melhores relações políticas e sociais, bem como a implementação do livre mercado.

O processo de avaliação para todos estes países, é implementado pelos atores da comunidade ou instituição, com o intuito de identificar os problemas que afetam a instituição a nível interno, efetuado por meio da autoavaliação numa perspetiva de efetiva mudança e melhoria da qualidade dos serviços prestados. Por outro lado, a avaliação externa, é levada a cabo por atores externos à instituição, que podem ser agências ou governos, com o objetivo principal de regular, controlar e supervisionar a instituição, em busca de qualidade e eficiência em todos os serviços prestados.

Em função da realidade específica de cada um destes países e de acordo com os objetivos gerais traçados, os respetivos sistemas de avaliação do ensino superior, atuam de diferentes formas e com diferentes mecanismos, apesar de todos terem a mesma finalidade, ou seja, a garantia de qualidade das IES.

Nesta conformidade, é possível fazer uma síntese mais direcionada, de forma a responder às questões de investigação:

### **Objetos privilegiados de avaliação, utilizados pelas IES**

No que diz respeito à questão relativa aos objetos privilegiados de avaliação, numa primeira reflexão, pode-se depreender que num contexto mais geral, os três países entendem a avaliação não como mera atividade voluntária das IES, mas sim como um sistema inserido em determinada política de Estado que estabelece etapas e formas de execução, por via de padrões mínimos de referência a serem seguidos por todas IES.

Quando se fala em melhorar a qualidade, um dos primeiros questionamentos é saber como fazer ou como medi-la. Os instrumentos de avaliação existem para dar resposta a essas premissas. Nesta medida, qualquer uma das realidades se baseia em características principais das IES, ligadas sobretudo ao desenvolvimento e melhoria contínua do ensino, investigação científica, extensão universitária, cursos, qualidade do corpo docente e administrativo, bem

como de infraestruturas, que por sua vez são avaliados por órgãos com competências para o efeito, criadas respetivamente pelo SINAES, ANECA e A3ES.

### **Natureza e Principais propósitos da Avaliação**

O processo de avaliação institucional dos três países, regra geral, tem como objetivos, primar pela garantia da qualidade e sua melhoria contínua, por via dos processos de avaliação interna e externa, bem como promover a divulgação dos resultados das avaliações sobre o desempenho das IES, como meio de prestação de contas à sociedade, tal como afirma Fernandes (2009, p. 3), enumerando um conjunto de propósitos que podem ser associados a determinada avaliação:

a) apoiar a tomada de decisões; b) servir a prestação de contas; c) melhorar as práticas e procedimentos de um dado programa educativo; d) compreender problemas de natureza social no âmbito de um dado projeto, contribuindo para a identificação de possíveis soluções; e e) compreender as experiências vividas por quem está envolvido numa dada prática social.

Nesta conformidade, relativamente à natureza e propósitos da avaliação, as três realidades auxiliam-se tanto da avaliação interna como da externa.

Para todos os sistemas em estudo, a avaliação interna é levada a cabo com o intuito de promover a melhoria da qualidade do ensino superior, tendo como foco o desenvolvimento institucional relativamente ao processo de gestão universitária em toda sua plenitude. É utilizada ainda como ferramenta de planificação estratégica, de acordo com os resultados efetuados em diagnósticos e avaliações anteriores.

Quanto à avaliação externa, surge em qualquer umas das perspetivas, para de certo modo certificar e validar os resultados da avaliação interna, bem como para procederem à prestação de contas. Ela é realizada, tendo como base as diretrizes dos Ministérios de tutela, em colaboração com as agências de avaliação.

De realçar, que diferente do sistema brasileiro, o sistema espanhol e português, dão ênfase avaliativa aos cursos e não à instituição, partindo do pressuposto que uma instituição não existe sem cursos, sendo estes que determinam toda a dinâmica institucional.

Para este ponto, é pertinente focar os conceitos ligados as funções da avaliação formativa e sumativa, que de acordo com os autores Fernandes (2009) e Stake (2006), são dois conceitos visíveis nos trabalhos intermediários e finais da avaliação. A função formativa, foca-

se essencialmente em observar os méritos da avaliação, por via do *feedback*, as possibilidades de mudança e da utilização das informações recolhidas para o desenvolvimento destas transformações e aos processos de regulação dos processos, com vista à sua melhoria contínua e interação entre os objetivos do programa e sua execução prática. No caso da avaliação sumativa, é a que está mais relacionada em aferir a qualidade do programa, custos, avanços e obstáculos, bem como é geralmente utilizada para situações de responsabilização e prestação de contas.

Nesta senda, a avaliação formativa é bastante evidente nos processos de avaliação realizados no Brasil, Espanha e Portugal, surgindo deste modo como uma função reguladora, corretiva e permanente nos processos avaliativos, identificando para o efeito os pontos fortes e fracos, a fim de se criarem novas estratégias para melhoria do objeto avaliado. Decorrem daí decisões de âmbito pedagógico e não definitivas. A avaliação sumativa é por vezes de igual modo utilizada, mas quando se pretende um resultado final, no sentido de certificar, classificar, quantificar ou hierarquizar. Pode-se desta forma inferir, que é o tipo de avaliação mais voltado a responder às expectativas sociais.

### **Participação das IES e demais intervenientes no processo de Avaliação**

Em determinado processo de avaliação, identificar os *stakeholders* é um procedimento necessário, ou seja, é crucial definir todos os intervenientes ou pessoas envolvidas e afetadas na tomada de decisões em função dos resultados da avaliação, definindo de igual forma que papel irão desempenhar e qual a sua participação (Patton, 2000); (Weiss, 1986). Na mesma senda, Fernandes (2011), afirma que os *stakeholders* podem ser chamados a participar no processo de várias formas, até porque só fará sentido com grande envolvimento destes.

Em relação aos três países, as IES e demais intervenientes participam do processo de avaliação, por via da intervenção da comunidade universitária, que em regra tem a função de analisar de forma pormenorizada e objetiva a realidade da instituição na qual estão inseridos, elaborando diagnósticos para identificar pontos fortes, fracos e ameaças, com vista à melhoria contínua da qualidade nos vários processos de avaliação e acreditação.

### **Consequências e resultados da avaliação**

As três realidades coincidem no que toca à temática dos resultados. Para além de ser um mecanismo de regulação por parte dos governos, os relatórios de avaliação, em regra, servem

para realçar as debilidades identificadas, bem como as boas práticas suscetíveis de divulgação, são em regra utilizados para qualquer um dos países, como forma de contribuir para melhorar o sistema de ensino superior e de garantia da qualidade.

Os resultados obtidos relativos à avaliação interna, estão estritamente ligados à finalidade das IES estarem devidamente consciencializadas em relação aos aspetos que precisam de ser melhorados, bem como à manutenção dos aspetos positivos. Já na avaliação externa, a ideia base é validar os resultados da avaliação interna, bem como proceder à prestação de contas (*accountability*) à sociedade, relativamente ao desempenho das IES. Estes resultados, são tornados públicos nos sites dos ministérios da tutela e nas respetivas agências de avaliação.

O facto dos resultados das avaliações feitas no Brasil, Espanha e Portugal, serem publicados nos sites das respetivas agências, com acesso livre, sendo do domínio público, transmitem transparência do processo que lhe está subjacente.



## **Capítulo VI**

### **Conclusões e Recomendações**

Para este trabalho, procurou-se estudar os sistemas de avaliação da qualidade do Brasil, Espanha e Portugal. O estudo destes sistemas que têm características similares e simultaneamente distintas, permitiu um enquadramento do contexto angolano, que vive hoje, uma realidade nova na sua política de educação, principalmente com o aumento rápido e significativo de IES, sem que sejam salvaguardados alguns indicadores de qualidade como as infraestruturas, corpo docente, equipamento, laboratórios, bibliografias, produção científica, gestão da formação, etc.

Deste modo, ao analisarmos a perspetiva de alguns autores, por via da pesquisa qualitativa, foi possível compreender o que é a avaliação, para que serve, como se processa, quem deve ser o avaliador, o que e como se avalia, os propósitos da avaliação, bem como o seu impacto e utilidade. Além de compreender e interpretar comportamentos e tendências dos atores, a pesquisa permitiu ainda, a identificação de indicadores ou critérios em termos de padrões internacionais, para atingir a qualidade na prestação de serviços oferecidos por determinada IES.

Nesta conformidade, sugere-se que a avaliação das IES, angolanas, sigam os modelos adotados pelos países estudados, por nos parecer uma avaliação sólida, coerente, criteriosa e transparente, ainda que com algumas *nuances*, dando sempre a possibilidade das IES primarem por um caminho de melhoria contínua, respondendo desta forma aos novos desafios que se vão colocando pela natural evolução das sociedades.

O nível de qualidade da educação consiste basicamente na definição de um conjunto de variáveis que proporcione, em forma sistemática, um quadro confiável e válido acerca do estado dos sistemas de educação e que pode ser utilizado para colaborar na orientação e ações de melhoria (UNESCO, 2007, p. 7).

Para levar a cabo o processo de avaliação das IES, Angola deverá adotar padrões de referência internacional, por via da criação de mecanismos que levem à implementação de um ensino superior com qualidade, não punindo ou premiando, mas sim para identificar fragilidades e encontrar formas de as superar. Basicamente, este processo serviria para que as IES, pudessem verificar se os objetivos anteriormente preconizados foram alcançados ou não, para que, em função dos resultados, sejam traçadas novas estratégias.

Importa frisar, que a definição de critérios para avaliar a qualidade, deverá ser acompanhada de um diagnóstico prévio e detalhado da situação atual das IES, tendo em atenção a realidade específica de cada uma delas, para que as políticas educativas a ser implementadas sejam devidamente enquadradas.

Com base nestes critérios, propomos para a avaliação da qualidade das IES angolanas, um processo alavancado pelas premissas de qualquer um dos países estudados. Uma vez que em termos práticos, Angola não possui um sistema devidamente estruturado para avaliar e acompanhar o desenvolvimento da qualidade do ensino superior, é fundamental que a sua efetiva implementação seja feita de forma faseada, atendendo a questões inerentes à qualidade de ensino/aprendizagem, qualidade do corpo docente, investigação científica, laboratórios, bibliotecas, qualidade das infraestruturas e eficiência administrativa.

Acreditamos ainda, que em função dos resultados alcançados, possam ser introduzidas alterações, perspetivando uma melhoria contínua e um processo dinâmico, com o único objetivo de atingir a qualidade das IES, nas suas diversas vertentes.

Assim, é possível concluir que num contexto mais geral, a qualidade é uma estratégia para as IES, no sentido de se aferir a satisfação de determinado serviço prestado, em busca de uma constante melhoria em todas as facetas da vida, não sendo diferente com o sistema de ensino superior. Contudo, Angola, necessita de adotar um sistema estruturado de indicadores, processos e resultados, não devendo importar sistemas prontos ou finalizados, mas sim criar um modelo com base em padrões de avaliação internacionais, a fim de ser adaptado à sua atual realidade.

Dias Sobrinho (2012, p. 7), expressa que “modelos externos e abstratamente universais podem ter sua validade, desde que não sejam tomados como inquestionáveis, nem adotados sem adaptação aos contextos culturais, ideológicos e políticos de cada país e sem o devido respeito à missão e às prioridades e especificidades de cada instituição”.

Assim, é fundamental que na construção de um sistema de avaliação do ensino superior, sejam desenvolvidas estratégias que passam pela definição da política e objetivos de garantia da qualidade, qualificação dos recursos humanos e materiais, produção científica, bem como a cooperação internacional.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, A. J. (2000). *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.
- Afonso, A. J. (2009). Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate iberoamericano. *Revista de Ciências da Educação*, (9). Obtido em: <https://doi.org/10.1646/4990>
- Afonso, A. J. (2013). *Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada*. Obtido em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/02.pdf>
- Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. (s.d.). *Glossário da A3ES*. Obtido em [https://www.a3es.pt/sites/default/files/Glossário\\_A3ES.pdf](https://www.a3es.pt/sites/default/files/Glossário_A3ES.pdf)
- Amaral, A. (2010). Tendências recentes dos sistemas de avaliação do ensino superior na Europa. *Sísifo*, Lisboa, 12(1), 51-62.
- Angola. (s.d.). *PNFQ-Plano Nacional de Quadros 2013-2020. Sumário Executivo*. Luanda.
- Azevedo, J. M. (2007). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. *Avaliação das escolas, modelos e processos*, 14-99. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Baeta Neves, C. E. (2007). Desafios da educação superior. *Sociologias*, 9(17). Obtido em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86819554005>. Acesso em 24 Junho 2018.
- Bardin, L. (1977). *L'Analyse de Contenu*. Local: Presses Universitaires de France.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brasil. Lei nº. 10.861, de 14 de Abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 abr. 2004<sup>a</sup>. Seção 1.
- Brasil. Portaria Normativa nº 12, de 5 de Setembro de 2008. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (ICG). Disponível em : [http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/PORTARIA\\_NORMATIVA\\_12.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/PORTARIA_NORMATIVA_12.pdf) Acesso em 20 de Agosto de 2018.
- Bertolin, J.(2009). Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções à inexorável subjetividade conceitual. *Avaliação*, 14(1), 127-149.

- Brito, M. R. F. D. (2008). O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(3), 841-850.
- Carvalho, M. C. M. de. (1988). *Construindo o saber: técnicas de metodologia científica*. Campinas: Papirus Editora.
- Costa, J. V. (2001). *A Universidade no seu labirinto*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Davok, D. F. (2007). Qualidade em educação. *Revista Avaliação da Educação Superior*, 12(3), 505-513. Obtido em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772007000300007>. Acesso em 12 de Julho de 2018.
- Darling-Hammond, L.; Asher, C. (1991). Creating accountability in big city schools. *Urban Diversity Series*, n. 102.
- DECRETO n.º 17/16, de 04 de Abril. Diário da República, I Série, n.º 65 - Lisboa: Ministério da Educação.
- DECRETO n.º 90/09, de 15 de Dezembro. Diário da República, I Série, n.º 237 - aprova as Normas Gerais Reguladoras do Subsistema de Ensino Superior., 2009
- Demo, P. (1985). *Ciências sociais e qualidade*. São Paulo: Almed.
- Demo, P. (2001). *Educação e qualidade*. (6. ed.). São Paulo: Papirus.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (Helsinki, ENQA), 2005. Disponível em: [http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG\\_3edition-2.pdf](http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf)
- Fazendeiro, A. (2002). Avaliação da qualidade da educação: uma abordagem no quadro do planeamento. *Seminário Qualidade e avaliação da educação do Ministério da Educação de Portugal*. Lisboa: CNE – Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (2007a). Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In A. Estrela (Org.) *Investigação em educação: Teorias e práticas (1960-2005)*, 261-306. Lisboa: Educa.
- Fernandes, D. (2007b). Limitações e potencialidades da avaliação educacional. *Avaliação em educação*, 5-8. Pinhais.PR: Editora Melo
- Fernandes, D. (2008a). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19(41), 347-372.
- Fernandes, D. (2008b). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias e práticas e políticas*. Cacém: Texto Editores.

- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M. T. Esteban e A. J. Afonso (Orgs.), *Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação*, 15-44. São Paulo: Cortez
- Fernandes, D. (2013). Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 78(21) janeiro/março.
- Fernandes, D. (2014). Avaliação das aprendizagens e políticas educativas: o difícil percurso da inclusão e da melhoria. In M. L. Rodrigues (Org.). *40 anos de políticas de educação em Portugal: a construção do sistema democrático de ensino Vol.1*, p. 231-268. Coimbra: Almedina.
- Ferreira, M.M.; Moreira, R.L. (2002). Capes, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV. Brasília: DF: CAPES
- Freitas, A. A. D. S. M. (2014). *Avaliação da educação superior: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal* (Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia. Salvador). Retrieved from <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14475>. Acesso em: 5 de setembro de 2018.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Gadotti, M. (2010). *Avaliação institucional: necessidade e condições para a sua realização*. Instituto Paulo Freire. Obtido em: [http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Avali\\_Institucional.pdf](http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Avali_Institucional.pdf). acesso em: 5 de setembro de 2018.
- Hubert, R. (1957). *História da Pedagogia*. Damasco Penna, L.; Damasco Penna, J. B. (trad.) São Paulo: Companhia Editora Nacional. (Coleção Atualidades Pedagógicas, 66).
- Ketele, J.-M. De.; Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Koche, J. C. (1999). *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa* (15ªed.). Petrópolis: Vozes.
- Koche, J. C. (2002). *Fundamentos de Metodologia Científica : Teoria da Ciência e Iniciação à pesquisa*. Petrópolis: Vozes.
- Koche, J. C. (2006). *Fundamentos de Metodologia Científica*. Petrópolis: Vozes.
- Lacerda, Le Lynce Valle de. (2015). SINAES, teoria e prática: pressupostos epistemológicos em oposição. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 20(1), 87-104. Epub March 00, 2015. Obtido em: <https://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000100007>. Acesso em: 21 de Outubro de 2018.

Lei 17/16 de 7 de Outubro. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino-Publicado no Diário da Republica. I Série – nº 170.

López, R.; Thomas, V.; Wang, Y. (1998). *Addressing the education puzzle: the distribution of education and economic reform*. Washington: The World Bank. (Policy Research Paper, nº 2.031).

Lessard-Hébert, M.; Goyette, G.; Boutin G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Ludke, M.; André, M.E.A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Martins, R. D. R. (2005). Novos Encontros, Novas Sínteses. Avaliação e Regulação da Educação Superior: experiências e desafios. *Revista FUNADESP*.

Miranda, E. M. (2007). Ensino superior: novos conceitos em novos contextos. *Tékhné-Revista de Estudos Politécnicos*, (8), 161-182.

Neves, C.E.B. (2007). Desafios da educação superior. *Sociologias*, 9 (17), 14-21. Obtido em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86819554001>. Acesso em 03 de Dezembro de 2017

Neavy, G. (2012). *The Evaluative State, Institutional Autonomy and Re-engineering Higher Education in Western Europe: The Prince and His Pleasure*. Basingstoke: Palgrave Mac Millan.

Oliveira, M. M. (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes.

Peixoto, M. C.L. (2011). Avaliação institucional externa no SINAES: considerações sobre a prática recente. *Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP*, 16(1), 11- 36, Mar.

Polidori, M. M.; Marinho-Araujo, C.; Barreyro, G. B. (2006). SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. *Ensaio*, 14(53), 425-436.

Phillipis, B.S. (1974). *Pesquisa social: estratégias e táticas*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora.

Rodrigues, P. (2009). Recensão das obras The program evaluation standards; The student evaluation standards & The personnel evaluation standards, do Joint Committee on Standards for Educational Evaluation [1994, 2003, 2009]. *Revista de Ciências da Educação*, (9), 115-118. Obtido em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=23&p=115>. Acesso em:

Sander, B. (2007). *Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília: Liber Livro.

Sander, B. (1982). *Administração da educação no Brasil: é hora da relevância*. Educação brasileira. Brasília, 4(9), 8-27, 2º sem.

- Sander, B. (1995). *Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Scriven (1991). *Evaluation thesaurus (4 th ed.)*. Newbury Park, CA: Sage
- Scriven (1994). *Evaluation as a discipline. Studies in Educational Evaluations*. 20, pp. 147 – 166.
- Secretaria de Estado Para o Ensino Superior. (2005). *Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior. Luanda*. Ministério da Educação
- Silva E. A.; Mendes, M. C. B. (2012). Avaliação Institucional na Universidade Agostinho Neto (Angola) e Regulação Estatal: Perspectivas, práticas e desafios. *Revista da Avaliação da Educação Superior*,17(2),317-350.
- Silva, E.A.; Mendes, M.C.B.Avaliação institucional na Universidade Agostinho Neto (Angola) e regulação estatal: perspectivas, práticas e desafios. *Avaliação (Campinas)* 2012, vol.17, n.2.
- Sobrinho, J. D. (2003). Avaliação da educação superior, regulação e emancipação. *Revista da rede de avaliação institucional da Educação Superior*,8(2),31-37.
- Sobrinho, J.D. (2005). Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? *Revista Brasileira de Educação*, (28), 164-173.
- Sobrinho, J.D. (2008). Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. *Avaliação*. Campinas; Sorocaba, v. 13(3), 817-825.
- Sobrinho, J.D., Newton, C.B.(Orgs.) (2008). Universidade: Processos de socialização e processos pedagógicos. *Avaliação institucional: Teoria e experiências*,2 ,15-36.
- Sobrinho, J.D. (2010). Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. *Avaliação. Campinas, RAIES*, 15, 195-224.
- Sobrinho, J.D. (2012). Avaliação da educação superior: conflitos e paradigmas. In: II Conferência do Fórum de Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, II Conferência FORGES, Macau, 2012. p. 1 -14.
- Sousa, C. P. Avaliação de Instituições de Ensino Superior: discutindo a necessidade de diretrizes metodológicas e estratégias de implantação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 17, n. 35, p. 103-114, set./dez. 2017. [ [Links](#) ]
- Santos, S. M. (2011). *Análise comparativa dos processos europeus para a avaliação e certificação de sistemas internos de garantia da qualidade*. Lisboa: A3ES.
- Silva, E. A. ; Mendes, M. C. B. (2012). *Avaliação Institucional da Universidade Agostinho Neto ( Angola) e regulação estatal: pesrpectivas, práticas e desafios*. obtido de <https://www.redalyc.org/pdf/2191/219122911003.pdf>
- UNESCO. (2017). *Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009 As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social*. Paris, de 5 a



8 de julho de 2009. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192). Acesso em: 22 Novembro de 2017.

UNESCO. (2018). Mesa redonda ministerial sobre “educación y desarrollo económico”. In: *Reunión de la conferencia general de la Unesco*, 34º, 2007, Paris. Comunicado Paris, 2007.

Disponível em: [http://portal.unesco.org/education/es/ev.phpurl\\_id=27542&url\\_do=do\\_topic&url\\_section=201.html](http://portal.unesco.org/education/es/ev.phpurl_id=27542&url_do=do_topic&url_section=201.html). Acesso em: 6 junho de 2018.

Verhine, R. E.; Freitas, A. A. S. M. (2012). A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. *Revista Ensino Superior Unicamp*, 3(7), 16-39.

Worthen, B.; Sanders, J.; Fitzpatrick, J. (2004). *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Gente. p. 15-96.

Werthein, J.; Cunha, C. (2005). Da. Fundamentos da nova educação. *Caderno Unesco – Série Educação*. Obtido em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129766.pdf>  
Acesso em: 22 Novembro de 2017.